

ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE

A társadalmi polarizáció és a közoktatás

Lehet-e az iskola mindenkié?

Interkulturális iskola

Interjú Hobóval és Bakács Tiborral

**Egy deviáns gimnázium:
a Tanoda-módszer**

**Ezerkilencszázkilencvenöt
Szeptember**

ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE

A MAGYAR PEDAGÓGIAI TÁRSASÁG ÉS AZ ORSZÁGOS KÖZOKTATÁSI INTÉZET FOLYÓIRATA

<i>Bóra Ferenc</i>	ny. főiskolai tanár (Kaposvár)
<i>Both Mária</i>	tanár (Deák téri Evangélikus Gimnázium, Budapest)
<i>Csorba F. László</i>	tanár (József Attila Gimnázium, Budapest)
<i>Fehér Erzsébet</i>	főiskolai tanár (Comenius Tanítóképző Főiskola, Sárospatak)
<i>Gazsó Ferenc</i>	egyetemi tanár (Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem, Budapest)
<i>Gergely Gyula</i>	osztályvezető-helyettes (III. ker. Polgármesteri Hivatal, Budapest)
<i>Győri Edit</i>	iskola-vezető (Belvárosi Tanoda, Budapest)
<i>Horváth J. Miklós</i>	tanár, igazgatóhelyettes (Ady Endre Általános Iskola, Budapest, XXII ker.)
<i>Jankovich Tibor</i>	főiskolai hallgató (A Tan Kapuja Buddhista Főiskola, Budapest)
<i>Jankovicsné Tóth Anóra</i>	pszichopedagógus (Gyermek és Ifjúsági Pszichoterápiás Szakrendelő, Bp.)
<i>Kisida Erzsébet</i>	főtanácsos (Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest)
<i>Légrádi László</i>	ny. vegyész mérnök (Fűzfőgyártelep)
<i>Loránd Ferenc</i>	egyetemi docens (Miskolci Egyetem)
<i>Szabó Iládkó</i>	szociológus (Országos Közoktatási Intézet, Budapest)
<i>Szirányi Péter</i>	igazgatóhelyettes (Kossuth Lajos Gimnázium, Mosonmagyaróvár)
<i>Tóth Tiborné</i>	igazgató (Kossuth Lajos Gimnázium, Mosonmagyaróvár)
<i>Trencsényi László</i>	tudományos tanácsadó (Országos Közoktatási Intézet, Budapest)
<i>Vargáné Fónagy Erzsébet</i>	főtanácsos (Főpolgármesteri Hivatal, Budapest)

Lapunk a Művelődési és Közoktatási Minisztérium támogatásával készül.

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

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

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

Kiadja az Országos Közoktatási Intézet — *Felelős kiadó:* Mihály Ottó főigazgató

Terjeszti a Magyar Posta. Előfizethető a szerkesztőségben, valamint bármely hírlapkézbesítő postahivatalnál, a Posta hírlapüzleteiben és a HELIR-nél (Budapest, XIII., Lehel u. 10/a. 1900) közvetlenül vagy postautalványon, valamint átutalással a HELIR 219–98 636 pénzforgalmi jelzőszámlára. Előfizetési díj fél évre 1194 Ft, egész évre 2388 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. Felelős vezető: Juhász László. Terjedelem: 7 (A/5 ív). Tászkaszám: 95.202

- 3 *Gazsó Ferenc*: A társadalmi polarizáció és a közoktatás
9 *Loránd Ferenc*: Lehet-e az iskola mindenké?
16 *Szabó Iláikó*: Interkulturális iskola

Nézőpontok

- 30 Lehet tévedni meg hülyeségeket csinálni, de hazudni nem – *Hobóval (Földes László)* beszélget *Jankovich Andrea* és *Jankovich Tibor*
37 „Túlélni csak lázadva lehet” – Beszélgetés *Bakács Tiborral (Both Mária* és *Csörba F. László)*

Látókör

- 47 *Kisida Erzsébet*: Állampolgár a gyermek (avagy a tanuló több szerepben)
53 *Gergely Gyula*: Oktatási stratégia az önkormányzás demokratikus rendszerében
60 *Vargáné Fónagy Erzsébet*: A főváros iskolaszervezetének helyzete és fejlesztésének lehetőség – Egy nemzeti modellkísérlet

Műhely

- 67 *Györök Edit*: Egy „deviáns” gimnázium működése: a Tanoda-módszer
82 *Szirányi Péter–Tóth Tiborné*: Hátrányos helyzetű fiatalok középfokú képzése
94 *Horváth J. Miklós*: Ifjúsági osztály – és ami mögötte van

Kritika-Figyelő

- 104 Erkölcstani vázlatok (*Légrádi László*)
107 Comenius-tanulmánygyűjtemény Szlovákiából (*Fehér Erzsébet*)
109 Új Pedagógiai Közlemények (*Trencsényi László*)

Ismét emelnünk kell az Új Pedagógiai Szemle árát. Októbertől 199 Ft-ot kénytelen az olvasó fizetni a folyóiratért. Az év elején még reménykedtünk abban, hogy sikerül annyi támogatást szereznünk különböző alapítványoktól és szponzoroktól, hogy elkerüljük ezt a számunkra is nagyon kellemetlen, kényszerű döntést.

Támogatásszerző akcióink jártak ugyan némi – bár korántsem a szükséges mértékű – eredménnyel, de a kapott pénz értékét most kora őszre felemésztette az infláció, a papírrárak, a nyomdaköltségek és a terjesztési díj többszöri emelkedése. A Művelődési és Közoktatási Minisztérium, a Közoktatás-politikai Tanács, a Környezetvédelmi Minisztérium támogatása ellenére elkerülhetetlen a mostani áremelés. A lap sorsát illetően ugyanis két lehetséges alternatívával kellett szembenéznünk: vagy árat emelünk, vagy novembertől bizonytalan időre felfüggesztjük a megjelentetést.

Ezekkel a dilemmákkal szinte minden olyan kulturális és tudományos folyóirat kénytelen ma szembenézni, amely jellegéből, példányszámából adódóan nem tud önfenntartó módon működni. Az Új Pedagógiai Szemle, noha meglehetősen kis szerkesztőségi apparátussal, igencsak szerény szerkesztőségi feltételek között működik, árbevételeiből a kiadás költségeinek hozzávetőlegesen csak a felét tudja „megtermelni”. (Zárójelben jegyezzük meg, hogy ma egy pedagógiai folyóirat árbevételeiből is elvonja a költségvetés a forgalmi adót, mint ahogyan a szerkesztőség is kénytelen minden általa igénybevett szolgáltatásért megfizetni az ÁFA-t.) Csak reménykedni tudunk abban, hogy nem következik be az a helyzet, amikor majd a magunkfajta kis példányszámú szakfolyóiratok is teljes mértékben piaci viszonyok közé kényszerülnek, azaz önfenntartóvá kell válniuk.

Minden hozzánk hasonló folyóirat helyzete valamiért különlegesen nehéz. Az Új Pedagógiai Szemle előfizetői, vásárlói a közoktatási és felsőoktatási intézmények, a könyvtárak és maguk a pedagógusok. Mi tehát olyan körnek készítjük a lapot, amelynek fizetőképessége még az átlagosnál is sokkal jobban romlik. Épp ezért nagyon kockázatos árat emelni, hiszen minden ilyen lépés előfizetők elvesztésével járhat.

Mindezek ellenére reménykedünk abban, hogy nem fog csökkenni olvasóink száma. Tudjuk, hogy számról számra meg kell küzdeni az előfizetők megtartásáért, s ami ennél még fontosabb: az olvasók érdeklődéséért, azért, hogy az iskolai könyvtárak polcairól, a tanári szobák folyóiratállványairól leemeljük az Új Pedagógiai Szemlét.

Az olvasók érdeklődésének a felkeltése, fenntartása ma többek között azért is nehéz, mert a pedagógusok többségét elsősorban a megélhetési gondok és az iskolai munka feltételeinek hiányosságai foglalkoztatják, terhelik. A jelenlegi szorongatott helyzetben még a korábbinál is szűkebb az a réteg, amely érdeklődik a pedagógus szakma, a neveléstudomány, a pedagógiát alapozó más diszciplínák problémái iránt.

Mi mindezek ellenére bízunk abban, hogy a pedagógusok igényessége, szakmai érdeklődése – bárhogy alakuljanak is a körülmények – életben tartja az Új Pedagógiai Szemlét, mint ahogy abban is bízunk, hogy a Szemle is hozzájárul a pedagóga sok türelési stratégiáinak kialakításához, az előremeneküléshez.

Gazsó Ferenc

A társadalmi polarizáció és a közoktatás^{*}

A kérdés csupán az lehet, hogy a strukturális folyamatok hatásai a maguk spontaneitásában érvényesülnek-e, avagy a társadalom – felhasználva az oktatási rendszer relatív autonómiájából adódó társadalomformáló lehetőségeket – meghatározott célok és értékek mentén az oktatási rendszer segítségével befolyásolni törekszik a társadalmi makrofolyamatokat.

Társadalmi polarizáció

Az oktatási rendszer a társadalmi makroviszonyok által meghatározott intézmény, ennél fogva a társadalmi szerkezetben érvényesülő alaptendenciák, a struktúra fő jellegzetességei szükségképpen megjelennek az iskola világában. A kérdés csupán az lehet, hogy a strukturális folyamatok hatásai a maguk spontaneitásában érvényesülnek-e, avagy a társadalom – felhasználva az oktatási rendszer relatív autonómiájából adódó társadalomformáló lehetőségeket – meghatározott célok és értékek mentén az oktatási rendszer segítségével befolyásolni törekszik a társadalmi makrofolyamatokat.

A magyar társadalom mostani szerkezetének meghatározó érvényű alapvonása a polarizálódás, az egyenlőtlenségek növekedése, a társadalmi előnyök és hátrányok szerves egybekapcsolódása és halmozódása. Minden jel szerint olyan társadalom felé tartunk, amelyben – a letűnt államszocializmussal szemben – a társadalmi szerkezet jellegzetességeit és fő folyamatait, nemkülönben az egyének mozgásterét elsősorban a javak három csoportjának társadalmi eloszlása és birtoklása határozza meg. A piacorientált és a magántulajdonon alapuló gazdaságban a tulajdon visszanyeri strukturákraképző szerepét, kialakul egy belülről is tagolt tulajdonosi osztály, amely a maga előnyös társadalmi státusát a kultúra területén is érvényre kívánja juttatni. E folyamat elkezdődött ugyan, a magántulajdonosi osztály azonban igazából a kialakulás stádiumával jellemezhető, ennél fogva a társadalmi szerkezet fő jellegzetességeit ma még elsősorban nem a tulajdonon alapuló különbségek és egyenlőtlenségek határozzák meg.

Számos jel szerint a mai társadalmi szerkezet alapvető jellegzetessége a *szellemi tőke domináló szerepe*. E faktor nem csupán a makroszerkezeti változásokban, hanem az egyének társadalmi esélyeinek alakulásában is meghatározó szerepet tölt be. A rendszerváltozással összefonódó gazdasági, társadalmi folyamatok a tudás általános felértékelődését eredményezik. Ez nem csupán a hatalmi viszonyokban és a tulajdon területén érhető tetten, hanem a munkamegosztás teljes rendszerében érvényesül. Ha figyelemmel kísérjük a munkaerőpiac fejleményeit, nem nehéz felfedezni, hogy a munkamegosztásban betöltött pozíció milyensége minden korábbinál nagyobb mértékben függ a piaci szereplők tudástőkéjének minőségétől. Nem véletlen, hogy a munkaerőpiacról elsősorban a szakképzetlen vagy alacsony iskolázottságú csoportok szorultak ki. Bár a munkanélküliség ma

^{*} Az írás a Fővárosi Pedagógiai Intézet által rendezett „Máság és az iskola” című konferencián elhangzott előadás szerkesztett változata.

már a magasán képzett munkavállalói csoportokat is érinti, a legnagyobb mértékben-kétségkívül az alulképzetteket, illetve a rosszul képzetteket sújtja. A munkanélküliek kétharmada az említett csoportokhoz tartozik.

A strukturális folyamatok és a közoktatás

A hazánkban kihontakozó posztszocialista átalakulás karakterisztikus, strukturális következményeinek, a társadalom osztály- és rétegszerkezetének, az egyenlőtlenségi rendszernek a beható elemzése nem tárgya ennek a tanulmánynak. A minket foglalkoztató kérdés igazából az, hogy az éppen csak jelzett strukturális folyamatok hatásai és következményei miként csapódnak le a hazai oktatási rendszerben, s hogyan érintik a különböző társadalmi rétegek iskolához való viszonyát. Felettebb aktuális kérdés az is, hogy az oktatáspolitiká miként reagál az olyan, máris megfigyelhető folyamatokra, amelyek a növekvő társadalmi egyenlőtlenségek iskolai intézményesülését mutatják. Voltaképpen mit tegyen az oktatási rendszer a minden tekintetben lemaradó és önerőből felemelkedni képtelen társadalmi csoportok gyermekeivel? Milyen legyen hazánkban a pedagógiai és szociális kompenzálás rendszere? Egyáltalán szükség van-e az egyenlőtlenségek valaminő iskolai kezelésére, avagy a közoktatásban szabadjára kell engednünk az egyenlőtlenségek korlátlan érvényesülését?

Megannyi kérdés, amelyekre manapság jórészt hiányzik a megalapozott politikai válasz. A kormányhatalom az elmúlt években konzekvensen kitért e kényes társadalmi problémák elől. Még csak kísérletet sem tett arra, hogy tisztázza, akar-e egyáltalán tenni valamit azért, hogy a kulturális javak megszerzésének egyenlőtlen esélyei, konkrétan az iskolai esélyegyenlőtlenségek ne érvényesülhessenek hazánkban olyan mértékben, hogy tisztán a társadalmi hovatartozás s főként a családok egzisztenciális viszonyai határozzák meg az iskolai életutat, a szellemi tőke iskolai elsajátításának lehetőségét.

Számos jel alapján úgy tűnik, hogy a közoktatásban manapság az egyenlőtlenségeket konzerváló, sőt azokat növelő folyamatok dominanciája érvényesül. Elsősorban a piaci elv térhódítása figyelhető meg. Az igényesebb oktatás elérése egyre inkább az emberek anyagi teherbíró képességétől függ. Ilyen módon a közoktatásban az egyének esélyeit és érvényesülését döntően két tőkefajta – nevezetesen: az anyagi és szellemi tőke – megléte és egymásba kapcsolódása határozza meg. A probléma természetesen nem az, hogy az anyagi tőke alkalmasint a közoktatásban is szellemi tőkére váltható (ezt az oktatási rendszer semmiképpen nem akadályozhatja meg), mint ahogy magát a szellemi tőkét is konvertálni lehet anyagi javakra, továbbá hatalmi pozícióra. Mindez a modern társadalmak egyetemes kísérőjelensége. Társadalmi feszültséget keltő problémának az tekinthető, ha a szellemi javakhoz, az egyének mobilitási esélyeit oly erőteljesen befolyásoló iskolázottsághoz és a munkapiacra valóban konvertálható ismeretekhez, egyszóval a jó minőségű iskolai képzéshez általában a tandíjfizetésre képes, tehető társadalmi csoport tudnak hozzájutni.

Egy ilyen állapot bekövetkezése nagyon is reális és ugyanakkor nehezen elhárítható veszély. Nem csupán arról van szó, hogy a magyar társadalom szerkezetében zajló folyamatok domináló mozzánata a minden területen megfigyelhető polarizálódás. Mindezt tetézi a közoktatás igen szűkös társadalmi áteresztőképessége. Arról van szó, hogy a jó minőségű oktatáshoz már alapfokon is csak a kisebbség tud hozzájutni. Még inkább így van ez a középfokú képzésben, ahol az

ügynevezett elit iskolák vagy a munkapiacra elhelyezkedési esélyt nyújtó szakképző intézmények elérése elképzelhetetlen a család pótlólagos erőforrásainak mobilizálása nélkül. *A valóban konvertálható oktatás tehát egyre inkább olyan társadalmi érték, amihez rendkívül nehezen lehet hozzájutni.* Igazából a következő években üt vissza annak a tökéletesen elhibázott politikának mindenféle negatív következménye, amely a túlképzés veszélyeire hivatkozva évtizedeken át szándékosan visszafogta a teljes értékű középfokú képzés kiterjesztését, és az ifjúság nagy tömegeit az immár munkaerő-piaci szempontból is zsákutcát jelentő szakmunkásképző iskolákba terelte. Nagy árat kell fizetnie a társadalomnak, de főként a felnövekvő nemzedékeknek azért is, hogy az elmúlt évtizedekben a mindenki számára kötelező általános iskolát a társadalom olyan színvonalon működtette, hogy egy-egy korosztálynak mintegy egyötöde a funkcionális analfabetizmus szintjén rekedt meg. Ezeket a trendeket mind ez ideig a rendszerváltozás egyáltalán nem törte meg, holott az ígéretek nagyon biztatók voltak. A hatalomért versengő pártok az oktatást a társadalom stratégiai területeként jelölték meg. A gyakorlat azonban egyáltalán nem váltotta be a vonzó ígéreteket. A közoktatást ma is az általános hiányhelyzet jellemzi, s az elmúlt négy esztendőben a költségvetési ráfordítás reálértéke mintegy 20 százalékkal csökkent.

Mindenképpen számot kell vetni azzal, hogy a közoktatási rendszer működése rendkívül erőteljesen befolyásolja a társadalmi szerkezetben zajló folyamatokat a következő években. Feltehető, hogy az iskolarendszer felerősíti a hozzá képest külső társadalmi viszonyokból eredő egyenlőtlenségeket, s ezáltal a társadalmi egyenlőtlenségek konfliktussá érlelődését segíti elő. *Az oktatás a piacelvű társadalomban olyan érték, amelynek megszerzésére a társadalom többsége igényt tart.* Nem nehéz prognosztizálni, hogy a színvonalas oktatásra vonatkozó lakossági igények hazánkban is gyors ütemben fognak növekedni, nagyjából olyan mértékben, ahogyan a munkaerőpiacon és a társadalom egyéb szféráiban a tudás és képzettség kézzelfogható (anyagiakban is kifejeződő) módon felértékelődik. Ebben a szituációban az oktatáspolitikai válaszút elé kerül. Pozitív szerepet akkor tölthet be, ha biztosítaná az állampolgárok számára az iskolázási esélyek érezhető javulását, ha tehát elérhetővé tenné a tudástőke megszerzését a semmilyen tőkefajtat nem birtokló rétegek számára is. E cél elérése az oktatás expanzíójával fonódik egybe. Egy ilyen döntés megvalósulását nem csupán az anyagi feltételek szűkössége torlaszolhatja el. Számot kell vetni azzal is, hogy az objektíve előnyös társadalmi státust hordozó és a tőkejavakat birtokló rétegek sokkal inkább érdekelték az egyenlőtlenségeket konzerváló oktatási rendszer kiépítésében, mint az esélyeket növelő és ezáltal konkurenciákat termelő iskolarendszer megteremtésében. A favorizált rétegek – fejlett érdekérvényesítő képességük útján – könnyűszerrel újját állhatják az esetleges esélykompenzáló fejlesztési elképzeléseknek.

Ráadásul az elmúlt négy esztendőben az oktatáspolitikai nem erre az útra lépett. A közoktatásban nem történtek ugyan drasztikus diszkriminatív lépések, kilátásba helyezték azonban a tandíjrendszert, az ún. szelekciós küszöbök számának növelését, a korai szelekció intézményesítését, miáltal a tehetősebb rétegek már igen korán sajátos iskolai pályákra (elit iskolákba, 6 vagy 8 évfolyamos gimnáziumokba) terelhetik gyermekeiket, miközben az állam a nagy tömegek számára a 10 évfolyamra meghosszabbított általános iskolát kínálja, azt a látszatot kelteve, hogy ezáltal nagy lépés történhet az iskolázási esélyek közelítésében, hiszen az ún. nemzeti alapműveltséget immár mindenki megszerezheti. A közoktatás így felfogott fejlesztése és kiterjesztése tökéletesen egybeesne a társadalmi

szerkezetet jellemző polarizációs folyamatokkal. Hiszen egyértelműen maga után vonná, hogy az alsó rétegekhez tartozók legfeljebb elvétve jussanak az igényes oktatás közelébe. Egy ilyen stratégia – feltéve, ha megvalósulna – kasztszerű elkülönülést biztosítana a kultúra elsajátításában.

Ezzel a manapság favorizált stratégiával szemben létezik azonban egy másik megoldás is, nevezetesen a *közoktatás valódi expanziójának kibontakoztatása*. Egyfelől a teljes értékű (érettségivel záruló) középiskolázás lehetőségének kiterjesztéséről van szó, figyelembe véve nagymérvű lemaradásunkat a nyugati világtól. Hiszen nálunk egy-egy korosztálynak mindössze kétötöde szerezhet igazi középfokú képzettséget, míg a nyugati demokráciákban ez az arány általában négyötöd fölött van. Ennélfogva a magyar közoktatás valóban nagyléptékű és az egyenlőtlenségek konzisztenciáját is csökkentő változása az ezredfordulóig terjedő időben a *középiskolázás kiterjesztéséhez szükséges anyagi és szellemi erőforrások felhalmozása* lehet. Ez a fejlesztési stratégia tenné lehetővé, hogy a társadalmi szerkezetben uralkodó polarizáció ne ölhessen kizárólagos és mindent átható jelleget, ezáltal lehetne megalapozni azt is, hogy a felsőoktatás sürgető expanzióját a társadalom nagy része az esélyek bővüléseként élhesse meg.

Természetesen a középiskolázás, továbbá a felsőoktatás expanziója elképzelhetetlen az *alapozó oktatás minőségének* lényeges javítása nélkül. Valójában tehát az oktatás egészét kellene alkalmassá tenni a strukturális változásokból, átfogóbban a gazdasági-társadalmi folyamatokból adódó kohéziós feladatok teljesítésére, más szóval a makrotársadalmi folyamatok olyan befolyásolására, amelyben kompenzatorikus elemek valóban érezhetően érvényesülnek.

A nagy kérdés az, hogy a mostani válsághelyzet közepette a kormányzat milyen útra lép. Az igényes oktatásra vonatkozó növekvő lakossági igényekkel mindenképpen számot kell vetnie. Ám a mostani nehézségek közepette nem könnyű forrásokat találni az ilyenfajta igények kielégítéséhez. A forráshiány, illetve a preferenciák rendszerének olyan alakulása, hogy az oktatási ráfordítások ismételten és monoton módon a halasztható teendők csoportjába sorolódnak, éppen olyan súlyos feszültségeket gerjeszthet, mint a munkanélküliség, az infláció vagy a szociális védőháló gyengesége.

Azt mondhatjuk, hogy a hazai lakosság túlnyomó többsége egyértelműen leszámolt a gyors gazdasági felemelkedés illúziójával, tudomásul vette a személyes életfűvő stagnálását, illetve csökkenését. Nehezen tudnák azonban az emberek elviselni, ha az utódnemzedék egy része az igényes iskolázás lehetőségeiből is kizorulna. Valamiben ugyanis az emberek reménykedni akarnak. A gyermek személyes jövője iránti elkötelezettség a társadalmi érvényesüléshez szükséges oktatás elérésével kapcsolódik elsősorban egybe. Ha az oktatásban való részvétel reménye is szertefoszlik, akkor az alsó rétegek számára tulajdonképpen semmi nem marad, ami a társadalmi integrációhoz kapcsolná őket. Mindezzel számot kellene vetni akkor, amikor az elosztható javak rangsorolásáról és az iskola fejlesztésének kérdéseiről döntenek.

Az expanzió lehetőségei és módozatai

A hazai közoktatásban a megoldást sürgető problémák sokasága halmozódott fel. Az irányítás egyrészt *konceptióhiány*, másrészt az *atomizált irányítási szerkezet* következtében képtelen volt az elmúlt években gátat vetni a negatív fejleményeknek. Miközben az ország lakossága növekvő nyugtalansággal reagált a megmere-

vedett képzési szerkezet nagyon is szembetűnő negatív hatásaira, maga a közoktatás szívósan őrizte a kialakult szerkezetet, és eredményesen konzervált teljesen elavult képzési formákat is. Globálisan biztosított ugyan az általános iskolát elvégzők továbbtanulásának lehetősége, azonban a munkapiaci folyamatok, továbbá a szülői és tanulói aspirációk messzemenően eltérnek a képzési kínálattól. A középfokú oktatás, képzés szerkezete korszerűtlen, sem az iskoláztatásra vonatkozó lakossági igényeknek, sem a munkapiaci tendenciáknak nem felel meg. A feloldást sürgető feszültségek elsősorban a következő területeken sűrűsödnek:

a) A lakosság körében elsősorban a gimnáziumi továbbtanulás iránti igény nőtt meg. Az említett iskolatípus befogadóképességének gyarapodása azonban az elmúlt években alig igazodott a növekvő kereslethez. Ennélfogva a kereslet és kínálat szembenállása egyre kielezettebb formát ölt. A lakossági igények kielégítése a gimnáziumi típusú képzési kapacitás mintegy 30-40 százalékos bővítését igényelné.

b) Hasonló mérvű kielégítetlen igény mutatkozik az olyan középfokú képzés iránt, amely a szolgáltatás kurrens szükségleteihez igazodik. Szembetűnően szűk a közgazdasági és kereskedelmi szakközépiszólak befogadóképessége. Ezek az intézmények a lakossági igényeknek mintegy a felét képesek kielégíteni. Ugyanakkor az ipari szakközépiszólai és szakmunkásképzés számos területen a lakossági kereslet szempontjából egyszerűen csődhelyzetet jelöl. Az iskolahasználók egyértelműen diszpreferálják azokat a főként vas- és fémipari képzési irányokat és szakmákat, amelyek a munkapiac szerkezetének módosulása következtében jó részt vagy teljes mértékben elvesztették munkapiaci relevanciájukat. E változásokat a lakosság sokkal inkább érzékeli és mérlegeli, mint maguk az oktatási intézmények, illetve az oktatáspolitikai kormányzat. A merev képzési szerkezet a tanulók nagy csoportjait változatlanul elavult, értékvesztett képzési formák elfogadására kényszeríti. Az iskolai férőhelyek a kényszerválasztás folytán évről évre betelnek ugyan, ami a diszfunkcionális képzés gond nélküli folytatását biztosítja, a kereslet és kínálat közötti ellentmondások azonban egyáltalán nem oldódnak.

c) Az iskolai szakképzés globálisan is túlméretezett. A szakmasztruktúra nagymértékben elavult, és a lakossági kereslet hiánya miatt az iskolák egy része ún. beiskolázási csőddel jellemezhető. Közismert az is, hogy a szakmunkásképzésből kilépők jelentős részének azonnal új szakmát kellene tanulnia, hogy a munkapiacra elhelyezkedési esélyei legyenek. Valójában ez a képzés – a magas fajlagos költségeket is figyelembe véve – a közpénzek értelmetlen pazarlásaként jellemezhető.

A középfokú képzés expanziójának lehetőségét egyfelől a kilencvenes évek demográfiai folyamatai alapozzák meg, másrészt az, hogy a közoktatás intézményhálózata, a mobilizálható infrastruktúra mennyiségi tekintetben teljeskörűen biztosítani tudná a középiszólázás kiterjesztését, a lakossági igények teljes körű kielégítését. Az expanzióknak tehát intézményi, infrastrukturális feltételei adottak, a személyi feltételek is megteremthetők és a ráfordítás is elviselhető szinten tartható, ha a középfokú oktatás kiterjesztése elsősorban a gimnáziumi típusú képzés bázisán történik. Itt a fajlagos költség mintegy 50 százalékkal kisebb, mint a szakképző intézményekben.

A gimnáziumi típusú iskolázás kiterjesztése előtérbe állítja a munka világa felé átmenetet biztosító *rövidebb képzési formák* kiépítésének igényét. Ez az a terület, ahol a kormányzatnak leginkább aktív szerepet kellene betöltenie, mégpedig a munkáltatói, üzleti szférával közös együttműködésben. Ez esetben olyan új képzési formák kiépítéséről van szó, amelyek fogadni tudják a gimnáziumból kilépő és felső fokon tovább nem tanuló ifjúságot és lehetővé teszik számukra az

iskola világából a munka világába vezető szakjellegű képzettségek megszerzését. Az ún. *postsecondary képzési modell* meghonosításáról van szó. E forma nem ismeretlen hazánkban sem, nemzetközileg pedig rendkívül elterjedt. Óriási előnye, hogy gyorsan és rugalmasan képes alkalmazkodni a munkaerő-piaci folyamatokhoz. Olyan ifjúsági csoportok igényeit elégíti ki, amelyek a munkapiacot kívánják érvényesíteni, s ennek érdekében maguk is vállalják az érettséget követő képzéssel járó terheket. E képzési forma meghonosítása nem igényel új intézményeket, hiszen arról van szó, hogy a közoktatásnak preferálnia kellene az olyan gimnáziumokat és szakmai középiskolákat, ahol ilyen jellegű képzést is szerveznek.

A válságba jutott szakképző intézmények pusztá felzárkóztatása helyett a képzési funkció átalakítását kell elérni. Az említett intézményekben olyan képzési irányokat lehet intézményesíteni, amelyekre igen nagy a lakossági és a várható munkapiaci kereslet, s amelyek a megszokott képzési profil jelentős átépítésével fonódnak egybe. E modell tekintetében kitüntetett figyelmet érdemel a már létező és óriási keresletnek örvendő *szakgimnáziumok* tapasztalata. Ezekben az intézményekben a képzés első szakaszában az általános képzés feladatai állnak előtérben azzal az előnnyel, hogy a tanulók a középiskola első vagy második évfolyama után is átléphetnek más, számukra vonzó intézménybe. A 16 éves korhoz kötött alapvizsga letétele pedig biztosíthatja a megfelelő nyitottságot, ugyanakkor azt is, hogy a gimnáziumi típusú képzést befejezni nem kívánó tanulók iskolaváltoztatás nélkül is bekapcsolódhatnak szakmai felkészítést nyújtó formákba. Voltaképpen a középiskolák ún. *multifunkcionális képzési szerkezetének* létrehozásáról van szó. A fejlett gazdasággal rendelkező országok közoktatása ebben az irányban fejlődik. A hazai kísérletek egyértelműen megerősítik a pozitív nemzetközi tapasztalatokat. Mindez azzal az előnnyel járna, hogy a szakközépiskolák szellemi potenciálját és a felgyülemlett anyagi kapacitást nem kellene elpazarolni oly módon, hogy az ilyen iskolákat vagy hagyományos értelemben vett egyfunkciójú gimnáziumokká alakítják át, vagy egyszerűen megszüntetik azokat. A képzési funkciók átalakítására irányuló program megvalósítását rendkívül megkönnyítheti, hogy a szerkezetváltás szükségletét maguk az iskolák is egyre inkább felismerik.

A tudástöke társadalmi elosztásának befolyásolása a kormányzati tennivalók sokaságával kapcsolódik egybe. Nyilvánvaló, hogy az ún. szociális szempont bármily jelentős is az oktatáspolitikai döntések tartalmának kialakítása szempontjából, ezek a szempontok semmiképpen nem lehetnek kizárólagosak. Valójában nem olyan kompenzatorikus közoktatásra van szükség, amely valamely társadalmi csoportokat előnyben részesít másokkal szemben, hanem olyan fejlesztésről, amely hozzáférhetővé teszi a közoktatás különböző lépcsőfokait az igénybevétel szándékát komolyan mérlegelők számára. Adódnak persze speciális feladatok is, ilyennek tekinthető a hazai cigányság iskoláztatásával összefüggő anomáliák komolyan vétele és az itt mutatkozó valóban nagymérvű elmaradás, azt is mondhatnám, a katasztrofális helyzet enyhítésének szerteágazó feladatköre. Végeredményben szociális szempontú oktatáspolitikára van szükség. Az iskolának a társadalmi egyenlőtlenségek korlátozott újratermelődését kell elősegítenie. Ennek módja egy pluralizált társadalomban semmiképpen nem lehet az adminisztratív típusú beavatkozás, és az ún. kompenzáció egyáltalán nem jelentheti az előnyös helyzetű társadalmi csoportok sajátos iskolázási törekvéseinek korlátozását. Ugyanakkor tökéletesen elhibázott a közoktatás olyan mérvű piacosítása, ami önmagában is kiszoríthatja az alsó rétegeket az igényesebb oktatásból. Hazánkban még távolról sem dől el, hogy az oktatáspolitikai melyik útra lép.



1995. október 25–28.

A Budapesti Nemzetközi Vásárcsopont D pavilonjában immár harmadízben sorra kerülő III. Nemzetközi Oktatási, Oktatástechnikai és Képzési Szakvásár bevált fogalomként vált a hazai tanárok és oktatók, gyártók és forgalmazók, oktatásirányítók és iskolafenntartók körében egyaránt. A kétévenként megrendezett vásár és a hozzá kapcsolódó bemutatók, konferenciák olyan fórumot jelentenek az oktatás és képzés területén, amely a klasszikus taneszközöktől a legkorszerűbb technikai vívmányokig, a tudományos eredményektől a gyakorlati tapasztalatokig a szakterület teljes tárházát kínálja a hozzáértő szak és érdeklődő nagyközönség számára.

A HUNGARODIDACT '95 szakvásáron várhatóan közel 150 hazai és külföldi kiállító mutatja be legújabb eszközeit, anyagait és szolgáltatásait, míg a rendezvényhez kapcsolódó konferencián a tábla-rendszerektől a multimédiáig, a kisgyermekkorok oktatás eszközhasználatától a távoktatásig gazdag tematikai csoportosításban mintegy 60 előadás hangzik majd el.

A naponta 10 és 18 óra között nyitva tartó négy napos vásárt a HUNGEXPO Rt. és a német DURMA Messe Stuttgart International, a háromnapos konferenciát a HUNDIDAC Szövetség szervezi.

További felvilágosítással szolgál:

- Kiállítás témakörben: HUNGEXPO Rt.
– Tel.: 263-6077, Fax: 263-6435
- Konferencia témakörben: HUNDIDAC Szövetség
– Tel.: 138-2935, Fax: 138-2414

hun didac

**MAGYAR
TANESZKÖZFEJLESZTŐK,
GYÁRTÓK ÉS
FORGALMAZÓK
SZÖVETSÉGE**

Az 1992-ben alakult Szövetség célja a hazai taneszköz-ügy támogatása, a fejlesztés, -gyártás és -forgalmazás szorgalmazása, a taneszközgyártók és felhasználók egymásra találásának elősegítése, külföldi taneszközök megismertetése, hazai taneszközök külföldi propagandája, a hazai oktatási intézmények taneszközellátásának segítése.

A szövetség ennek érdekében gyűjti a szakirányú információkat, folyóiratot (Médiakommunikáció) és Hírlevelet ad ki, fórumokat, szimpoziumokat, konferenciákat, bemutatókat és kiállításokat rendez, külföldi tanulmányutakat szervez, közreműködik a hazai taneszközminősítés rendszerében, saját alapítású díjjal (HUNDIDAC Díj) szorgalmazza és ismeri el a hazai taneszközfejlesztést és -gyártást.

A Szövetség tagja a Taneszköz Világszervezetnek (WORLDDIDAC Association) és a Nemzetközi Taneszköz Tanácsának (International Council of Educational Technology).

A Szövetség eddigi legfőbb eredményei: részvétel a HUNGARODIDACT 1993 és 1995 előkészítésében, az AGRIA MEDIA 1992 és 1994 megrendezése, védnökség a IV. Kelet-Nyugat Oktatástechnológiai Szeminárium felett, tanulmányutak és kiállítások szervezése nemzetközi kiállításokon (Worlddidac, Didacta, Medacta, Qualifikation).

További felvilágosítással szolgál:

- HUNDIDAC Titkárság
(1088 Budapest, Múzeum u. 17.,
Telefon: 138-2935, fax: 138-2414)

Loránd Ferenc

Lehet-e az iskola mindenkié?

Létezhet-e egyáltalán olyan iskola, amelyik mindenkié, azaz olyan iskola, amelyben minden gyerek egyformán megkaphatja éppen azt a pedagógiai gondoskodást, amely az ő veleszületett adottságainak a kifejlesztéséhez szükséges?

A kérdés nem az, hogy *legyen-e*. Erre viszonylag egyszerű válaszolni. Aki demokratikusan gondolkodik, az komolyan veszi, hogy *minden* embernek természet adta joga van természet adta (mások szerint *Isten* adta) adottságainak kifejlesztéséhez, következésképpen azokhoz a feltételekhez is, amelyek ezt számára lehetővé teszik. Aki így gondolkodik, az csak *igennel* válaszolhat a kérdésre. Mások, akik úgy vélik, hogy az iskola éppúgy áru, mint bármi más, azt tartják, hogy az iskola azé, aki megfizeti. A kérdésre tehát *nemmel* válaszolnak.

Ez így persze erősen leegyszerűsített. Hiszen manapság már senki sem gondolja, hogy meglehet anélkül, hogy *mások* is tanuljanak, legalább annyit, amennyi képessé teszi őket részt venni a számukra kijelölt vagy a nekik szánt helyen a társadalmi termelésben és a társadalmi életben. Ezért valójában senki sem óhajtja, hogy az iskola csak némelyeké legyen. Amit azonban már jó néhányan óhajtanak, az az *iskola felosztása* a társadalom különböző helyzetű és érdekű csoportjai között. Ők nagyon helyesen azonnal a címben feltett kérdés pontatlanságára hívnak fel a figyelmünket, mondván: a kérdés rossz, mert nem differenciál az iskolák között. A kérdés ugyanis azt sugallja, mintha egyáltalán léteznék „az iskola”, holott csak konkrét iskolák, illetve meghatározott iskolatípusok léteznek.

Világos tehát, hogy a címben feltett kérdés, lényegét tekintve, nem pedagógiai, hanem politikai, ezért a reá adott válasz is csak politikai lehet. A történelem eddigi tapasztalatai azt valószínűsítik, hogy ameddig a társadalom megosztott, addig „az iskola” is megosztott marad, mert nincs és el sem képzelhető olyan iskolarendszer s benne olyan iskola, amelyik képes volna függetleníteni magát attól a társadalmi valóságtól (tehát attól a társadalmi tagozottságtól sem), amelynek közepette létezik.

A társadalmi meghatározottság e bölcs belátása ugyancsak alkalmas arra, hogy a pedagógia felmentést adjon magának minden olyan törekvés alól, amely az iskola legalább viszonylagos autonómiájának igyekezne utat törni e kérdésben. Mi sem könnyebb, mint tehetetlenségünk jeleként széttárni karunkat, farizeus módon a szemünket forgatni, s miközben gátlástalanul reprodukáljuk iskoláinkban a társadalmi megosztottságból fakadó előnyöket és hátrányokat, a determináltságra hivatkozni.

Mióta csak pedagógusi eszemet tudom, mindig is az izgatott a legjobban, hogy kifoghatok-e egyáltalán e determinizmuson, vagy ha már ezt nem is tehetem, miként csökkenthetem mindenhatóságát.

Most mégsem a társadalmi megosztottság mentén létrejött elkötelezettségem talajáról szeretném megkísérelni annak végiggondolását, hogy lehet-e az iskola

* Az írás a Fővárosi Pedagógiai Intézet által rendezett „Másság és az iskola” című konferencián hangzott el.

mindenkié. Kísérletet kívánok tenni ezúttal arra, hogy társadalmi és morális aspektusok nélkül közelítsek a problémához, hogy úgy mondjam: „vegytisztán” pedagógiaiilag.

Egy „vegytiszta” gondolat kísérlet

Ennek a gondolat kísérletnek az az indoka, hogy immár több éve egy komprehenzív iskolamoddellen dolgozva a megannyi nehézség minduntalan feltételi velem a kérdés: *önmagában véve* értelmes vállalkozás-e az enyém. Az a kérdés izgat tehát, hogy, ha valamilyen csodaszerekentüvel sikerülne semlegesíteni a társadalmi erőteret, akkor lehetséges volna-e olyan iskolát csinálni, amelyik *mindenki* iskolájaként képes funkcionálni. Nincs-e már magában a szándékban belső ellentmondás, amely eleve feleslegessé teszi, hogy a társadalmi érdekek hármezéjén verjük ki a kezemből kardomat, mert kihull az magától is, lévén hogy lehetetlenségéből van faragva?

A kérdés tehát így hangzik: *Létezhet-e egyáltalán olyan iskola, amelyik mindenkié, azaz olyan iskola, amelyben minden gyerek egyformán megkaphatja éppen azt a pedagógiai gondoskodást, amely az ő veleszületett adottságainak a kifejlesztéséhez szükséges?*

Ezt a kérdést azonban meg kell előznie egy másik. Nevezetesen: *kell-e*, hogy ilyen iskola egyáltalán létezzék?

Ha az imént időlegesen ki nem kapcsolom volna gondolkodásomból a társadalmi erőteret, most kész volna a válasz: persze, hogy kell, méghozzá azoknak, akik a megosztott és megosztó iskolában a kisemmizettek, a megrövidítettek. Mivel azonban a társadalmi erőter kikapcsolatott, a választ más irányban kell keresnem. Találnom kell egy *egyetemes érdeket*, amelynek szolgálata ezt a fajta iskolát követeli meg.

Abból az elemi igazságból indulok ki, hogy mindenkinek érdeke – tehát egyetemes érdeke –, hogy szükségleteit kielégíthesse. Csak hogy érdekeink különbözőek. Noha, amikor megszületünk, létszükségeink, tehát érdekeink sem sokban különböznek egymástól, csakhamar megindul a szükségletek s ezzel az érdekek differenciálódása. Gondolatmenetem szempontjából ez a közhely csak azért érdekes, mert épp innen szeretnék kiindulni, nevezetesen onnan, hogy az iskolába lépő gyerekek *különböző szükségletekkel*, tehát *különböző érdekekkel* lépnek be az iskola kapuján. E különböző érdekek mélyén azonban azonos érdeke munkál: *minden szükséglet kielégülésre tör.*

Amikor tehát azt kérdezem: lehet-e az iskola mindenkié, voltaképpen azt kérdezem, lehet-e olyan iskolát csinálni, amelyik mindenkinek minden iskolával kapcsolatos szükségletét kielégíteni képes.

Most már csak azt kellene megválaszolni: mit jelent az, hogy az iskola *kielégíti* valakinek a szükségleteit. Azt hiszem, azt jelenti, hogy „hozzáigazítottan”, tehát a teljesítőképességéhez és az érdeklődéséhez igazodva fejleszti őt.

Erről elmondhatjuk, hogy egyetemes érdeke. Ha pedig ez így van, akkor elmondhatjuk, hogy *mindenkinek* kell az olyan iskola, amelyik képes alkalmazkodni az egyéni érdeklődésekhez és teljesítményekhez. Elvégre *mindenki megstnyli*, ha nem ilyen az iskola. Mindenki több-kevesebbet veszít potenciális kiteljesedési lehetőségeiből az olyan iskolában, amelyik *bizonyos szükségletekre tervezett*, mert csak olyan eszközöket találhat benne, amelyek a megcélzott, illetve előre tervezett szükségletek kielégítésére alkalmasak. Azt lehet mondani tehát, hogy társadalmi

helyzetétől függetlenül *minden gyermek elemi érdeke*, hogy olyan iskolát csináljunk, amelyik alkalmas az elasztikus szükségletkielégítésre.

A következő kérdés, amivel szembe kell néznünk, így hangzik: Mi van, illetve mi lesz, ha nem csinálunk ilyen iskolákat?

A válasz kézenfekvő: akkor *sokféle iskolát* kell csinálni, mivel hogy *sokféle* gyerek van, és mindegyiknek meg a társadalomnak is az az érdeke, hogy mindenki megkapja a neki megfelelő nevelést, oktatást.

Miért érdeke az egyénnek, hogy megkapja a *neki megfelelő iskolát*? Egyszerűen azért, mert – bár lehet, hogy ez így egy kicsit érzelmesen hangzik – ez *boldogságának* egyik előfeltétele. Nem lehet boldog az a gyerek, akinek az iskola kielégítetlenül hagyja a szükségleteit. Erre azt hiszem, kevésbé gondolunk, amikor iskolát csinálunk. Hajlamosak vagyunk az iskolát pragmatikusan szemlélni, csak olyan eszközt látni benne, amelyik – jó esetben – megtanít mindarra, amire majd az életben szükségünk lesz ahhoz, hogy a társadalmi helyzetünknek megfelelő pozíciót elérjük, hogy meg tudjunk élni, hogy tudjunk alkalmazkodni és alkalmazsint harcolni is. Az iskolát tehát többnyire csak az eljövendő szükségletek kielégítésére felkészítő intézménynek tekintjük. Pedig az iskola nem „jövőgyár”, hanem a jelenben zajló élet, amelynek a jelenben kell kielégítenie a gyerekek szükségleteit. Pontosabban szólva: úgy kell megszervezni a jövőre való felkészülés folyamatát, hogy ez a felkészülés a gyerekek *jelen* szükségleteinek kielégítésével történjék. Ezen múlik, hogy az iskolának milyen köze lesz a gyerekek boldogságához. Mert a boldogság nem más, mint a kielégülés lehetőségének és elérhetőségének a folyamatos tapasztalása. Annak a biztonságnak tapasztalatokon nyugvó tudata, hogy az iskola nekem szól, értem van, lehajol hozzám, ha kicsi vagyok, felemel, ha megbotlom, és így tovább. A boldogság nem a kielégüléssel azonos, nem azzal jellemezhető, hogy mindig minden vágyam teljesül, hanem annak folytonos megtapasztalása, hogy számomra nincs semmi elérhetetlen, hogy *van* életere, van lehetősége, van mozgástere a bennem meglévő dinamikus erőknek, amelyek mindig arra törekszenek, hogy kielégítsem folytonosan újratermelődő és ezen közben részben módosuló szükségleteimet.

De nemcsak az egyénnek, a társadalomnak is érdeke, hogy minden egyén a neki való nevelésben részesülhessen. Miért érdeke ez a társadalomnak? Azért, mert a társadalom profitálni szeretne minden egyes egyénből, profitálni pedig akkor tud a legtöbbet, ha minden egyes egyén azt a fajta képzést, nevelést kapja meg, amelyet a leginkább tud hasznosítani a társadalmi folyamatokban. És – ráadásul – társadalmi méretekben sem mindegy, hogy elégedett emberekből áll-e.

A sokféle iskola és a szükségletek

A kérdés most már csak az, hogy biztosítja-e a *sokféle* iskola, hogy mindenki a neki megfelelő nevelést kapja. Ezzel a kérdéssel a feltételezések világából jelenünkbe érkeztünk. Nálunk ugyanis előállt már a sokféle iskola. Kis túlzással azt is mondhatnánk, hogy a magyar iskolarendszer a szétesés állapotában van: párhuzamos; olykor egymást átfedő, gyakorta egymást keresztező folyamatok kusza szövevénye. Sokféle iskola, sokféle oktatási folyamat fut egymás mellett.

Megoldja-e vajon az iskolák pluralizmusa azt a problémát, hogy az egyének a neki megfelelő nevelést kapják?

Nem oldja meg, és nem is fogja megoldani. És nem az egyes iskolák hibájából.

Ha igenlő választ akarnánk adni a feltett kérdésre, először is azt kellene előfeltételként megneveznünk, hogy az iskolába lépéskor egyáltalán el lehet találni a gyerekek megfelelő iskolát. Ez elméletileg és gyakorlatilag is képtelenség. Képtelenség, mert ehhez mind a két felet pontosan kellene ismernünk: a gyereket is és az iskolát is, és meg kellene tudnunk legalább „saccolni”, hogy meg fognak-e felelni egymásnak. Minden szülő, aki valamilyen beíratási kényszer előtt áll, jól tudja, hogy helyzete ebből a szempontból reménytelen. Bármernyire is ismerni véli a gyerekét, azt képtelen megítélni, hogy milyen iskola való neki.

Mikor és minek alapján dönthető el, hogy kinek milyen iskola való? Tudja ezt valaki egyáltalán? Most olvastam a tehetség gondozás régi apostolának, *Harsányi István*nak a könyvét. Szerinte a tehetség igen korán és igen nagy biztonsággal felismerhető, és ezért szerinte semmi kockázat nincs abban, ha külön intézményeket biztosítunk az ún. tehetségek részére. Többen vannak, akik így gondolják. S a tehetségesek részére létesített elit intézmények vagy különleges „versenyistállók” eredményei még igazolni is látszanak az ilyen állításokat. Azt persze utólag már aligha lehet megállapítani, hogy az eredményért mennyire felelős az extra gondoskodás és mennyire az a bizonyos „tehetség”. A híres sakkozólányok apja, *Polgár László* arra esküszik, hogy mindenkiből lehet zsenit nevelni. Az ő felfogása szerint tehát a tehetséget nem felfedezni kell, hanem kinevelni. Hajlok rá, hogy igazat adjak neki. Az én tapasztalatom és más jeles szakemberek véleménye szerint is nagyon nehéz megállapítani, hogy egy 10-12 éves gyerek milyen mértékben tehetséges, és ezért rendkívül nagy kockázata van annak, ha egy adott pillanatban fölállított diagnózishoz egy iskolát – mondjunk egy 8 osztályos gimnáziumot – rendelünk.

Mi a következménye az így működő szelektációs mechanizmusnak? Kényszerpályák rendszere. Az, hogy előbb-utóbb minden iskola Prokrusztész-ágygá válik vagy mókuserkékké: már csak abban lehet maradni, már csak abban lehet tanulni. Mindenki nagyon jól tudja, milyen iszonyatos dolog a mindenáron való megfelelés kényszere, amikor pl. a státusokból nyolcosztályos gimnáziumba bekényszerített gyerek nem tud abba az iskolába járni, amelyik az ő szintjének és teljesítőképességének felelne meg. Mert nemcsak az fájdalmas, amikor valaki anyagi vagy egyéb okokból a képességei alatti iskolába juthat csak be, az sem kevésbé az, amikor valakivel fölcéloznak a szülei.

Ennek a rendszernek önrontó logikája van. Miután érzékeli a rendszer, hogy bizonytalan annak megállapításában, hogy kinek milyen iskola való, működésének meghatározó elemévé teszi a felvételi vizsgákat. Csakhogy a kérdés ebben a pillanatban már nem az, hogy milyen iskola való az egyes gyerekeknek, hanem az, hogy milyen gyerekek valók az egyes iskoláknak. Ezzel az egész kiválasztási rendszer a feje tetejére áll. Miközben a szlogenek szintjén arról van szó, hogy mi minden gyerekeknek meg akarjuk adni a neki megfelelő iskolát, a megvalósítás szintjén az iskolák a nekik megfelelő gyerekek kiválogatására törekszenek, azt akarják megállapítani, ki az, akit ki kell szűrniük ahhoz, hogy megfelelően tudjanak prosperálni. Miközben az egyén azt éli meg, hogy ő választ magának iskolát, valójában az iskola választ magának egyéneket. Ebben a működési logikában nincs megállás: ha már egyszer elindult, óhatatlanul kiteljesedik és tökéletesedik az önrontó stratégia. Miután bizonytalan az iskola abban, hogy ki való neki, elkezdi finomítani az alkalmasság megállapításához szükséges technikát, tökéletesíti és – a túljelentkezés mértékének megfelelően – nehezíti a felvételi vizsgák rendszerét. „Finomul a kín.” Az egyébként komplex emberi személyiség egy adott időpontban feldarabolódik, egészen finom raszterekre bontott képet készítenek róla, és attól függően, hogy

milyen típusú az iskola, hogy milyen tehetségek gondozását hirdette meg az újságban vagy prospektusban, a képnék ezt vagy azt az elemét nagyítja ki és teszi meg a felvétel – úgymond a tehetség – az „odavalóság” kritériumának. Mennél jobban csinálja ezt, annál mélyebben ássa bele magát a mocsárba.

Mi ebből az egészből a konklúzió? Az, hogy ha különféle iskolákkal akarunk a különféle egyénekhez alkalmazkodni, végül az alkalmazkodás megfordul: az egyén kényszerül az iskolához alkalmazkodni, nem pedig az iskola az egyénhez. Az iskola így teljesen *elidegenedett* válik, és semmilyen téren, tevékenységének semmilyen metszetében nem tud kilépni ebből a paradigmából. És nem tud ezen a paradigmán belül, ezen a mókuseréken belül más törvények szerint dolgozni. Ez néha egészen tragikomikus szituációkat eredményez. Egyet elmondok itt. A szegedi nyári egyetemen föllépett egy prominens budapesti iskola igazgatója, és elmondta, hogy milyen humanista módon történik náluk az *első osztályos* (!) gyerekek felvételiztetése. Nehogy valami kegyetlen dolognak tessenék ám képzelni azt a procedurát, amelynek során két tárgyból, számtanból és magyarból felvételiznek, amikor is a gyerekek mesélő és logikai képessége kerül tesztelésre, illetve megmérettetésre. Ez a dolog rendkívül humanusan bonyolódik, szeretik is nagyon a gyerekek, mert közben még legózhatnak is. És ezt nem viccből mondta. Úgy érzem, ezzel a kör bezárul, ebben a paradigmában nincs feloldás.

Az iskolarendszer ma arra a logikára működik, – mint ahogyan azt *Gazsó Ferenc* mondotta –, hogy minél tökéletesebben leképezze a társadalom megosztottságát. Azt biztosítja, hogy reprodukálódjék a társadalom kulturális javainak éppen adott elosztása. Miután az iskola azt a kultúrát tartja a kultúrának, amelyet ő határoz meg és képvisel, azt a nyelvet tartja a nyelvnek, amelyen ő beszél, mindenki, akinek a kultúrája *másban* áll, illetve a tehetsége *másban* van, akinek a nyelvezete *másból* van, gondolkodása *más kódban* perog, azt kiszelektálja önmagából. Ez garantálja, hogy egy nem rendi társadalom rendi szilárdsággal reprodukálja az iskola segítségével a már megszerzett előnyöket és a már hetediziglen megszenvedett hátrányokat.

Tételezzük fel, hogy a véletlen segített, gyerek és iskola egymásra talált. Azt jelenti-e ez, hogy biztosítva van, hogy a gyerek valóban a neki megfelelő nevelésben, gondoskodásban részesüljön? Egyáltalán nincs. Mert a gyerek folyton változik, az iskola pedig marad, ami volt. Azt képzelné, hogy egy adott időpontban választott és netán akkor valóban a gyerekeknek megfelelő iskola meg fog felelni neki három vagy öt év múlva is, egyszerűen illúzió. Erre később rá lehet jönni, sokan rá is jönnek, de ekkor a dolog többnyire már korrigálhatatlan.

A felcserélt alkalmazkodási modell

Ha érvelésem bebizonyította, miszerint az az igény, hogy a pedagógia, az oktatás alkalmazkodjék a gyerekek különbözőségeihez, abban a paradigmában, amelyikben a gyerekeket osztják el a nekik valóban vélt iskolák között, megoldhatatlan, akkor elfogadhatónak lehet tartani azt az igényt, hogy más paradigmát kell találni. A képletet nem kell teljesen megváltoztatni, csak egyetlen szót kell kicserélni benne. Nem azt kell követelni, hogy minden gyerek megkaphassa a neki megfelelő *iskolát*, hanem azt, hogy megkaphassa a neki megfelelő *nevelést, gondoskodást!* Ez egy teljesen más paradigma.

Megoldható-e ez a feladat? Nem az imént állítottam-e, hogy a paradigmából nem lehet kilépni?

Becsületesen megmondom: nem tudom, hogy mennyire oldható meg, mert nem tudom felbecsülni, hogy mennyire akarja ezt a politika, és mennyire akarják tanártársaim. Ha mindkét részről komolyan akarják – mint ahogy akarták már eddig számos északi és nyugati országban –, akkor többé-kevésbé megoldható. De felvállalt gondolat kísérletem szerint nem is ebben a társadalmi beágyazottságban kell megkísérelnem a válaszadást. Nekem most arra kellene valamit mondanom, hogy ama nem létező, de gondolatilag feltételezett „vegytiszta” pedagógiai szférában megoldható-e, hogy olyan iskolát csináljunk, amelyik mindenkié.

A válaszadáshoz most sorra kell vennem, hogy mi jellemzi azt az iskolát, amelyik arra szánja el magát, hogy minden gyerekeknek a neki megfelelő nevelést biztosítsa. A végén majd olvasóim kialakítják véleményüket arról, hogy az ilyen iskola megvalósítható-e. Ezt az iskolát egyébként *komprehenzív iskolának* hívják a nemzetközi irodalomban, németül *Gesamtschulénak*.

A komprehenzív iskola jellemzői

Az ilyen típusú iskolák első ismérve, hogy bennük a tanulói összetétel minden szempontból *heterogén*. Ez a típusú iskola tudatosan vállalja, hogy heterogén összetételű csoportok számára csinálja az iskolát, tehát nem óhajtja kiválasztani a neki megfelelő gyerekeket, hanem eleve olyan akar lenni, hogy ő feleljen meg a különböző gyerekeknek.

Másodsor, *szervezetileg* az jellemzi ezt az iskolát, hogy – mivel meg akar felelni a tanulói heterogenitásból fakadó követelményeknek, mivel ki akarja elégíteni a heterogén szükségleteket – *eltérő és átjárható képzési utakat hoz létre egyazon tető alatt*. Magyarán: a heterogén iskola nem más, mint az iskolaméretben leképezett nagyszámú, amely nagyszámú a társadalmi összefüggést különböző tartalmi blokkokban és különböző szinteken adja át a felnövekvő generációnak. Ezt a különbözőséget kísérli meg a komprehenzív iskola a *saját falain* belül létrehozni. Nem tehet mást, mert ő is foglya saját paradigmájának. Ha netán a különbözőségek iránti érzékenység ellen vét, visszacsúszik az ún. *Einheitsschule*, azaz az *egységes iskola* státusába, amelyet mi jól ismerünk. Ebben az iskolában – a mi általános iskolánkban – a képzés mindenki számára azonos kereteiért a belső differenciáltság hiányával kell fizetni. Ha meg „a mindenki számára valóság” ellen kezd véteni, s bárminő szempontból (az orvosi eseteket kivéve) megengedi magának, hogy némelyeket kizárjon a falai közül, abban a pillanatban a *szelektív iskolák* táborában találja magát. Mert a szaláminak mindig lesz egy penészes szelete. Nem akarok belemenni a részletekbe. Csak éppen megemlítem, hogy ez a probléma jelenik meg például az ún. normális és az ún. gyógypedagógiai gyerekek esetében. Hogy ki a normális, ezt nagyon nehéz megmondani. Nagy vizsgálatok igazolták, hogy számos olyan gyerek nyilvánított gyógypedagógiai alannya, akivel nem bírtunk. Az ilyesmihez mindig lehetett megfelelő vizsgálati eredményeket produkáltatni.

Harmadsor: az oktatás tartalmát, a tantervet és a tanulási folyamat megszervezését illetően a komprehenzív iskolát a *folyamatos változtatás, korrigálás garantált lehetősége* kell, hogy jellemezze. A mi általunk most kiépítés alatt álló komprehenzív iskolában, az ún. Tizenkét Osztályos Komplex Iskolában pl., az átadandó tudások – mind a „wissen”, mind a „können” értelmében – egy közös magra épülnek. Ezt a magot, az ún. „trambulintantervet” variációk sora veszi körül. A dolog lényege, hogy mindvégig legyen egy olyan közös tudásalap (az a bizonyos „trambulin”), amely

mindenki számára minden irányban lehetővé teszi az elmozdulást más, az iskolában kiépített utak felé. Nagyon gyakran vétenek ez ellen. Létrehozzák egy iskolán belül a különböző irányú és nehézségű képzési utakat, de mert nincs egy közös tudásmag, lehetetlen az iskolán belül az egyik útról a másikra átmenni. A gyerek ugyan egy iskolában van a többiekkel, az eltérő utakon járókkal, de már nem tud átmenni egy másik képzési szférába. Mi is ismerjük az ilyen iskolákat: ezek azok, amelyek létrehozzák a különféle tagozatokat vagy teljesítménycsoportokat. Az ilyen iskoláknak semmi közük a komprehenzivitáshoz. Ezek az iskolák a szegregációt valósítják meg az azonos tető alatt.

A komprehenzív iskola (vagy ha úgy tetszik: a „mindenki iskolája”) következő jellemzője, hogy *komplex és integrált ismereteket* nyújt. Szemben azzal a tendenciával, amelyek a szétszabdalt iskolarendszerben az iskoláknak egyéni profilt kölcsönző tartalmi színeződések felé mutat, a komprehenzív iskola olyan tantárgyi szerkezet és tartalmi közvetítés megvalósítására törekszik, amelyek a gyerekeket nyitottá teszi arra, hogy később bármilyen specializációba képesek legyenek bekapcsolódni. A gyerekek tehát nem abban specializálódnak, amit primer tudásként kapnak. Olyan komplex, integrált alaptudást igyekszik nyújtani az ilyen iskola, amelyhez később könnyebben kapcsolódhatnak speciális ismeretek. És olyan intenzíven igyekszik kifejleszteni, megalapozni a képességeket, hogy ezeknek a segítségével gyakorlatilag minden specializálódás az egyén saját erejére támaszkodva kivitelezhető legyen.

Ezt az iskolát tehát a késleltetett specializálódás jellemzi. Az *általánosra* összpontosít elsősorban, nem pedig az eltérésekre. Azt vallja, amit *Torsten Husén* mondott, hogy a legjobb szakképzés a magas színvonalú általános képzés.

A „mindenki iskolájának” következő sajátossága a *működésében* lehető fel. Ebben az iskolában folyamatos a mozgás, a változtatás. A választás lehetősége vertikálisan és horizontálisan mindvégig adott.

Nagyon fontos ugyanekkor ebben a működésben, hogy a változtatás az *egyéntől* indul ki. Ő az, aki – természetesen nem függetlenül azoktól a hatásoktól, amelyek a pedagógiai folyamatban érik – változtatni képes, tehát, ha később fedez fel önmagában új érdeklődést vagy új képességeket, utána tud menni ezeknek, mert nincs bebetonozva az 1/a-tól kezdve mondjuk az angolos osztályba.

Ebben az iskolában az egyéni tanulói utak megválasztásában a tanulói *alanyiség* dominál.

Végezetül az *értékelésben* jelennek meg ennek az iskolának a sajátosságai. Az értékelés rétegekre bontott, analitikus, mert csak ez orientál a következő lépésre. Az értékelés itt eszközzé válik a tekintetben, hogy útbaigazítást ad az egyénnek a következő lépések megtételére. Az értékelésnek ez az eszközjellege teszi a gyereket érdekelte az értékelésben.

Az eredmény végül is egy olyan iskola, amelyet az egyén folyamatosan formál a maga igényei szerint. Az iskola megszűnik elidegenedett, eldologiasodott intézmény lenni. Nemcsak *értünk* való, de *nekünk* való intézménnyé is lesz.

Úgy legyen!

Szabó Ildikó

Interkulturális iskola*

Ha az iskolai értékközvetítés alapelvevé az interkulturalizmus válik, a különböző kultúrák átjárhatóakká válnak. A tágabb értelemben vett regionalitásnak, az európai regionalitásnak mint történelmileg kialakult egysévé tartozásnak, szemléletnek és kulturális kapcsolatrendszernek Közép-Európában nincs alternatívája.

A kiváltságait vesztett iskola

A család mint ellenfél

Az iskola értékközvetítő szerepe az idők folyamán nagyon sokat változott. Európában az egyházi iskola évszázadokon át az értékek szinte egyedüli letéteményese volt, gyakorlatilag versenytársak nélkül rendelkezett a kultúra őrzésének, továbbadásának és teremtésének privilégiumával. Sokáig úgy tűnt, hogy minden ismeret kizárólagos forrása, és hogy rajta kívül nincs olyan intézmény a társadalomban, amelyik ismereteket adna át. Ebből következően megfélelbezzhetetlen autoritás, tekintély volt. Kiváltságos helyzetét csak fokozta, hogy a születésüknél fogva nem előnyös helyzetű társadalmi rétegek gyermekei számára szinte kizárólagosan az egyházak által fenntartott iskola biztosította az előmenetelt.

Az iskola egyet jelentett a tudományokkal, a könyvtárral, a zeneművészettel, a képzőművészettel, a hagyományos kultúra megannyi formájával. A kultúra az iskola által kanonizált kultúrát jelentette. Tekintélyének évszázadokon át az volt az egyik forrása, hogy privilegizált szerepet játszott a láng őrzésében: az értékek körének a kijelölésében. Az emberek tehát hozzáigazodtak az iskolához. Normatív szerepe nemcsak a hagyományosan definiált kultúra továbbadásában látszott megkérdőjelezhetetlennek, hanem a mindennapi élet egyéb területén is. Az, hogy a család is közvetít ismereteket és értékeket, amelyek legalább olyan fontosak, mint az általa közvetítettek, csak a modern kor evidenciája. Nem kétséges, hogy a család egészen az újkorig nem jelentett konkurenciát az iskola számára sem az ott felhalmozott tudásanyag, sem a tudás tárgyi kellékei szempontjából.

Az iskola privilégiuma a gyerekek személyiségének a formálásában a család szerepének a felismerésével rendült meg. Ehhez a felismeréshez arra volt szükség, hogy az iskola függetlenedjen az egyházaktól, és hogy kialakuljon az iskolai és általában a tudományos megismerés és a kultúrák közvetítés saját intézményrendszere. Ez a folyamat, amelyet technikailag a könyvnyomtatás feltalálása tett lehetővé, a reformációval, illetve a polgári társadalom kiépülésével alapozódott meg. Ugyanakkor a családi nevelés fontosságára, majd pedig egyenrangúságára vonatkozó társadalmi tudás megbontotta a család és az iskola korábban oly teljesnek látszó összhangját is. A család közgondolkodásbeli emancipálódásában benne rejtett az iskolával való rivalizáció és ellentét lehetősége is.

* Elhangzott 1995. április 5-én Debrecenben, a Magyar Pedagógiai Társaság konferenciáján.

A tömegkommunikáció mint ellenfél

Azt a tekintélyt, amelyet kikezdett a család érték közvetítő tevékenységének a társadalmi elismerése és a családok emancipálódása a gyermeknevelés terén, végképp megrendítette a tömegkommunikációs eszközök előretörése. Ezek szervezethez és tárgyiasult megjelenési formáik révén a családokénál is keményebb konkurenciát jelentettek az iskola számára a világ megismerésében. A jelen társadalomra vonatkozó ismeretek forrásaként az iskola már a napilapok naprakésziségevel sem tudta felvenni a versenyt. Még kevésbé volt versenyképes az elektronikus médiumokkal. Ma már a háborúkat színesben és élő adásban nézzük. Ugyanakkor a tömegkommunikációs eszközök jelentősen hozzájárultak az iskola tudásközvetítő funkcióinak a megújulásához is. A médiumok jóvoltából elsajátítható aktuális tudás tette lehetővé, hogy végképp eldőljön: hozzá képest az iskolának másfajta tudás közvetítése a feladata: meg kell alapoznia a későbbi ismereteket és szerkezetüket, szemléletet és gondolkozási technikákat kell közvetítenie.

A jólét mint ellenfél

Az iskola autoritását az életszínvonal emelkedése is kikezdte. Azáltal, hogy a világ jelentős részében magas színvonalú fogyasztói társadalmak épültek ki, az iskolai világ és az iskolai élet megszűnt mércéül szolgálni a mindennapi életben. A szebb és jobb világot már nem feltétlenül az iskola jelképezte. A Móra Ferenc-i iskola az oda járó gyerekek többsége számára még nemcsak tanulási lehetőséget, hanem valamilyen magasabb színvonalon szervezett életformát is jelentett: a tágabb világ vérkeringésébe való bekapcsolódást, meleget, világosságot és egyfajta védelmet. Még a két világháború közötti kollégiumok is általában komfortosabb, kulturális szempontból jobban felszerelt környezetet biztosítottak a gyerekek számára, mint amelyet a családok többsége nyújtani tudott. Azáltal, hogy ma már a jóléti társadalmak ilyen szempontból is többet tudnak gyermekeik számára kínálni, mint amennyit egy átlagos iskola, ez utóbbi hátrányos helyzetbe került. A külön szobából, összkomfortos, házikönyvtárral, elektronikus eszközökkel, esetleg még sportolási lehetőségekkel is rendelkező otthonokból, jól képzett szülei mellől iskolába járó gyerekek számára az iskola már nem magától értődően vonzó.

Ahogy a világ megismerésének egyre gyarapodó forrásai a tudásközvetítés munkamegosztásában elfoglalt helyének újragondolására kényszerítették az iskolát, úgy az iskolán kívüli világ lakályosabbá és komfortosabbá válása pedagógiai koncepcióinak felülbírlására is. Az alternatív pedagógiai törekvéseket a javuló életszínvonal kihívása lendítette fel. Az iskolának mint formailag, szolgáltatásai terén és funkcióiban megújuló társadalmi térnek nem a kultúra különböző csarnokai, hanem a gyerekek otthoni életformája jelenti az igazi konkurenciát. Az a tény, hogy ma már egy jól felszerelt otthonban, normális szülők mellett elvileg nemcsak hogy minden elérhető abból, amit egy iskola nyújthat, hanem annál sokkal több is, jelentősen hozzájárult az iskola szocializációs funkcióinak megújulásához.

Változó iskola

Változó értékek

Egy tekintélyelvű világban az iskola érték közvetítő tekintélye maradéktalanul kiteljesedhetett. Az értékek és közvetítésük pluralizálódásával azonban a hozzájuk való viszonyunk is átalakult. Ez egyrészt összefügg azzal, hogy az értékek az élet minden területén viszonylagosakká váltak. Nem volt ez alól kivétel az iskolai értékvilág sem. Másrészt mind több részt kérünk létrehozásukból, és egyre inkább fenntartjuk magunknak a jogot, hogy eldöntsük: mit tartunk értéknek, és melyeket vallunk a magunkéink. Megváltozott a pedagógusok társadalmi presztízse és az a megfellebbezhetetlenség, amivel a pedagógusok tudományterületük örök érvényűnek tartott tételeihez viszonyultak. Az értékekhez való viszonyunkban végbemenő változások tehát nem kedveztek annak, hogy az iskola hagyományos autoritása fennmaradjon. A gyerekek és az oktatók, illetve a családok és az iskola közötti, korábbi viszonyok átalakultak.

Az iskola hagyományos tekintélyének a megkopásához a XX. század folyamán a kultúráról való gondolkodásunk változásai is hozzájárultak. „A kultúra” helyett – ami egyaránt jelentette az elit kultúráját és az elitkultúrát – egyre inkább a kultúrák sokaságáról kezdtünk beszélni, és egyre inkább egyenrangúnak tekintettük a különböző kultúrákat és szubkultúrákat.

Míg a hagyományos világképben egyfajta hierarchiába rendeződött egyfelől a magaskultúra, az „egyetemes”, illetve a klasszikus kultúra, a maga princípiumaival és sarkalatos tételeivel, másfelől pedig a népi kultúra, a csoportkultúra és az úgynevezett tömegkultúra, addig a modern világképben mindezek jól megférnek egymás mellett. A XX. század története a kultúrák egyenrangúsodási folyamatának a története is.

Az iskola érték közvetítő szerepének változását tehát azzal az iskolán kívüli tényezővel is magyarázhatjuk, hogy többes számúvá vált a kultúra mint az értékek letéteményese. Ez a folyamat az elmúlt két évtizedben gyorsult fel. Még a hatvanas évek társadalomszociológiájában is előszeretettel beszéltek magaskultúráról és tömegkultúráról. Ma már alig-alig találkozunk ezzel a fogalom párral, miközben az egyenrangúságot követelő tömegkultúra, a különböző rétegek kultúrák, az alternatív művészetek folyamatosan a tudományos érdeklődés előterében állnak. Mellesleg az alternatív kultúra megjelenése az úgynevezett magaskultúrákat is idézőjessé, kérdőjessé tette. De gondolhatunk a második világháború óta mindinkább önállóvá váló ifjúsági szubkultúrára is, mely folyamatosan arra készíti a mindenkori felnőtt társadalmat, hogy számoljon a benne megjelenő alternatív értékekkel. Az iskolák ellenállása fokozatosan megtört a sajátos ifjúsági értékvilággal szemben: nyugaton valamivel hamarabb, mint nálunk. A szubkultúrák, illetve a különböző alternatív kultúrák emancipációs törekvései átfogják a legtágabban értelmezett értékvilágot, a legtágabban értelmezett kultúrát, és helyet követelnek maguknak az iskolában közvetített értékek között is.

Változó ismeretforrások

Ha az ismeretforrások gazdagodását szóba hoztuk, nem hagyhatjuk figyelmen kívül azt sem, hogy ez milyen változásokat hozott az egyén számára a megismerés lehetőségeiben. A bennünket mindenhol elérő információk, illetve az utazások

kitágították a világot. Végtelenül gazdaggá váltak mind a személyes ismeret- és tapasztalatszerzés, mind pedig a másodlagos ismeretszerzés lehetőségei. Az elektronikus hírközlő eszközök azokat, akik odafigyelnek közléseikre, a személyes részvételi élmény illúziójával ajándékozzák meg. Az a tény, hogy a demokratikus társadalmakban a különböző kulturális intézmények, szervezetek, társulások, egyesületek és mozgalmak szintén jogot formálnak arra, hogy értékközvetítő szerepüket társadalmilag egyenrangúnak fogadják el a hagyományos értékközvetítő intézmények (iskolák, médiumok, könyvkiadás, színházak, mozik, múzeumok, hangversenyek stb.) szerepével, ismét csak az ismeretszerzés lehetőségeit gyarapította. Gondoljunk arra, hogy ma már filmfesztiválokat rendeznek úgy, hogy a homoszexualitás a bemutatandó filmek témája vagy homoszexuálisok a filmek rendezői. Vagy például a hetvenes évektől teljesen megszokott, hogy a feminizmus előretörése jegyében filmrendező nők filmjeit gyűjtik egy csokorba. De említhetnénk az etnikai jellegű fesztiválokat is. Ezek a látványos alternatív értékdemónstrációk korábban elképzelhetetlenek voltak. Nem kérdéses, hogy ilyen szempontból a mai Magyarország is joggal mondhatja el, hogy intézmények és intézményesült formák egész sora tart igényt arra, hogy legitim értékeként fogadják el azokat, amelyeknek a képviselőit, terjesztésére, védelmére szerveződtek. Mindezek a változások az iskola szempontjából azt jelentik, hogy az iskolával kapcsolatba kerülőknek – legyenek bár gyerekek, diákok vagy szülők – módjuk van esetleg az ott megjelenített információkat és értékeléseket más nézőpontokból is mérlegelés tárgyává tenni.

Változó magatartások

A változások harmadik tényezőjét úgy fogalmazhatnánk meg, hogy a társadalmi emancipáció előrehaladtával megváltozott az iskolához való viszonyunk is. Már nem fogadjuk el tekintélyelvű alapon az iskola érték megjelenítéseit. A modern demokráciákban a polgár választ az értékek kínálatából, és inkább csak a társadalomban élés alapvető normáit illetően van többé-kevésbé egyetértés a különböző értékrendeket vallók között. De az iskolának a tanulókhöz és a családokhoz való viszonya is változóban van. Az iskola és a gyerekek, illetve az iskola és a szülők közötti, alá- és fölérendelési viszonyokat mindinkább felváltják a partneri viszonyok.

Az iskola eszménye évszázadokon át az engedelmes, fölötteseit tisztelő, az utasításokat gondolkodás nélkül végrehajtó tanuló volt. A fejlett polgári társadalmak állampolgári szocializációjában ma már az autonóm, az értékek között szabadon választó citoyen szolgál mintául. Az iskolarendszer is a társadalmi emancipáció jegyében kívánja szocializálni a gyerekeket. Maguk a nevelési célok, módszerek és eszközök sem a régié már. A XX. századi korszerű pedagógiai törekvések abból indulnak ki, hogy a gyerekek csak tudásukat tekintve nem egyenrangúak tanáraikkal, embermivoltukban azok. Az önállóan gondolkodó és kreatív polgárok nevelési céljainak megfelelően a gyerekektől is azt várják el, hogy kritikusán és ne tekintélyelvi alapon fogadják el az iskolában megjelenített értékeket. A jobb iskolákban a tanultak megkérdőjelezhetetlensége helyett most már inkább vitathatóságukra és változékonyságukra hívják fel a tanulók figyelmét. Egyre inkább értéké válik a tanulók egyenrangúsága, önállósága és kritikussága. A tudás definitív jellege helyett indefinitív jellege került előtérbe.

Nem kétséges, hogy amint kikristályosodnak Magyarországon a társadalmi gyakorlatban azok a polgári erények, amelyek mindennél megbízhatóbban garan-

tájják az egyének számára az érvényesülést, meg fognak jelenni az iskolai szocializáció törekvéseiben is. Ezek a polgári erények azonban csak akkor gyökereznek meg tartósan, és csak akkor tudnak velük a legkülönbözőbb társadalmi csoportok azonosulni, ha a társadalom legitim értékei az egymás mellett élő kultúrák sokféleségéből rajzolódnak ki.

Válasz a kihívásokra

Versenyben a családdal

Milyen jelenleg az iskolai és az iskolán kívüli, de az iskolától el nem választható értékek viszonya? Az, hogy az iskola korábbi érték közvetítői tekintélye történelmi, társadalmi, technikai, társadalom-lélektani és egyéb okok miatt megváltozott, nem feltétlenül jelent negatívumot az iskolai és az iskolán kívüli értékek viszonyát illetően.

Az iskola versenyhelyzetbe került. Az érték közvetítésben piaci viszonyok alakultak ki, és az iskolának a maga módján válaszolnia kell a piaci kihívásokra. Szembe kell néznie azzal is, hogy a családok egy része nemcsak az anyagiak, hanem a szellemiek terén is jobb helyzetben van: a szülők magasan kvalifikáltak, bizonyos kérdésekről sokkal többet tudnak nyújtani a gyerekeknek, mint a tanárok. Ez is olyan eredménye a történelmi változásoknak, ami évszázadokon át elképzelhetetlen volt.

A szülők nem feltétlenül a csúcstechnika ismeretében vezetnek, sokszor alapvető dolgokban körözik le az iskolát. Amikor a számítógépek megjelentek a magyar iskolákban, a tanárok jobb híján arra kényszerültek, hogy a szülők segítségét kérjék a számítástechnika bevezetéséhez. A nyolcvanas évek Magyarországon, amikor gazdasági kapcsolatokra volt szükség, a kisvállalkozó, illetve a vállalati összeköttetésekkel rendelkező, a gazdasági labirintusokban eligazodó szülők ázsiója volt igen nagy az iskolában. Most, amikor mindenféle iskolaalapítványokon keresztül próbál az iskola gazdálkodni, a jogi jártasságú szülők segítségére szorul rá. A piaci viszonyok rákényszerítik az iskolát, hogy tanuljon a konvertálható tudással rendelkező szülőktől új értékeket, technikákat, szemléletet, stratégiákat.

A nyugati világban – különösen az angolszász és a skandináv országokban – az iskola láthatóan elébe megy annak a kihívásnak, amit a jóléti társadalom hozott létre. Folyamatosan olyan új szolgáltatásokat talál ki, amelyekkel szemben a családok nem versenyképesek: programokat, sajátos együttléti formákat, a gyerektársadalom önszerveződési lehetőségeit, olyan egyedi megoldásokat az iskolai terek kihasználására, amelyek sok és tartalmas együttlétre kínálnak lehetőséget, a közösségi, a kiscsoportos és az egyéni tevékenységek refinált kombinációit. A kihívásra úgy válaszoltak, hogy megpróbálják felülmúlni azt, amit a családok nyújthatnak az iskolával szemben.

Új értékek kínálata

A másik lehetséges válasz a kihívásra az, hogy az iskola újradefiniálja, mit tekint értéknek: újragondolja a közvetíteni kívánt értékek tartalmát és körét. A tudás társadalmi meghatározottsága és használhatósága is relatív, amely történelmileg folyamatos újradefiniálásra vár. Ez nem jelenti azt, hogy ne lenne szükség a tradicionálisan értékesnek bizonyult ismeretek tudatos közvetítésére is. Úgy vé-

lem, a magyar iskoláknak ezen a téren van a legtöbb tennivalójuk. Ezt a revíziót két szempontból is el lehet végezni: a közvetített tudományos világképek területén és a közvetített társadalmi és állampolgári értékek terén.

A magyar pedagógustársadalom joggal büszke arra, hogy a matematikai versenyeken, esetleg a történelem ismeretében vagy a klasszikus szerzők közötti eligazodásban a magyar tanulók nemzetközileg is versenyképesek. Pontosan tudják, hogy mi a különbség *Arisztotelész* és *Arisztophanész* között, miközben esetleg az amerikai középiskolás azt sem tudja, hogy mi a különbség *Bukarest* és *Budapest* között. Ezt a fajta tudásfölényt azonban érdemes megnézni a másik oldalról is. Vajon egyértelmű-e a magyar gyerekek tudásfölénye, mondjuk, ázsiai nézőpontból is? Biztos, hogy jól eligazodnak, például a „banánközvétség” között, vagy pontosan tudják, hogy hol is beszélnek portugálul és spanyolul Portugálián és Spanyolországon kívül? Az iskolai tudás jelentős része a világon mindenütt regionális, és ez természetes.

Az a benyomás azonban, hogy a magyar iskolatársadalom kevésbé vesz tudomást arról, hogy a tudásnak és az értékeknek van olyan tartománya is, amelyben egyértelműen a nyugati iskolák tudnak többet nyújtani, pontosan azért, mert reagáltak a piaci viszonyokra. Ezek a hétköznapi társadalmi, politikai és gyakorlati életben nélkülözhetetlen ismeretek és értékek. Például a gyerekek pici koruktól fogva tisztában vannak állampolgári jogaikkal és kötelességeikkel, ismerik a kollektív érdekvédelem lehetőségeit, kiválóan eligazodnak a banki műveletek között, a számítógépeket anyanyelvi szinten használják, önállóak a hétköznapi élet megannyi tevékenységében, fejlett az automobilizációs kultúrájuk, és magabiztosan mozognak az egész világban. A társas együttélés szociálpszichológiai egyensúlyának biztosítása szempontjából pedig különös jelentősége van annak, hogy az oktatásban megjelennek a különböző kisebbségek, és a gyerekek megismerik azokat a technikákat, amelyekkel egy demokráciában az egyének és a csoportok érvényesíthetik jogaikat. Otthon vannak tehát a modern társadalmak elvi és gyakorlati működését lehetővé tevő ismeret- és értékvilágban, amelyeknek a közvetítését az iskola tudatosan vállalja.

Nem mondhatjuk, hogy Magyarországon ezen a téren semmi nem történt. Azt azonban meg merem kockáztatni, hogy bizonyos fokig még mindig a XIX. századi magartartás- és műveltségesszémény él az iskolában.

Segíteni a rászorulókat

Eddig csak azokról a családokról volt szó, amelyek magasabb kulturális színvonalon vannak ahhoz képest, amit az iskola tud nyújtani a gyerekeknek. Tudjuk azonban, hogy a családok másik – és tegyük hozzá: jelentősebb – része folyamatosan leszakad az iskola színvonalától. Kérdés, hogy az iskola miként tud válaszolni erre a szociális kihívásra, ami legalább olyan sürgető – ha nem sürgetőbb –, mint az eddig emlegetett spirituális kihívás.

Ez a probléma nálunk sokkal fontosabb, mint a nyugati országokban, részben azért, mert az iskolázottság színvonala alacsonyabb, részben pedig azért, mert a magyar iskolarendszerben hagyományosan túlságosan nagy szerep jut a családok számára, különösen az alapképzésben. A szülők mintegy újra járják gyerekeikkel az általános iskolát. Sajátos hátrány a gyerek számára, ha nincsen mellette főfoglalkozású anyja vagy apa, aki a házi feladatot együtt tudja vele megoldani.

A legtöbb iskola nem számol eléggé azzal, hogy pontosan milyen lehetőségek állnak otthon a gyerekek rendelkezésére. A pedagógiai gondolkodásban általában

nem jelenik meg az a földhözragadt probléma, hogy van-e asztal otthon, amin a házi feladatot el lehet készíteni, vagy van-e legalább olyan asztalsarok, amin nem lesz zsírpacnis a füzet. Arra, hogy a pedagógusok érzékenyek legyenek a szociális problémák iránt és tudják, mit kell kezdeniük velük munkájuk során, a tanárképzés sem fordít elég figyelmet.

Tudjuk, hogy vannak már kedvező változások. A családra hárított feladatok látványosan csökkentek. Már a múlté a lila papír, margózni sem kell otthon a füzetben vonalzóval a megadott centikre, vége a rémes iskolaköpenyek nyűgének, és talán növény- meg bogárgyűjteményt sem kell a családoknak határidőre produkálniuk. Megmaradtak viszont a napi házi feladatok, amelyek az első öt-hat évben nagyon sokszor igénylik a szülő pedagógusi közreműködését és azt, hogy a szülő gyermekével szemben erőteljesen képviselje az iskola elvárásait. Ez elsősorban azoknak a szülőknek sikerül, akiknek a tanulással kapcsolatos attitűdjei egyébként is közel állnak az iskoláéihoz. És úgy maradt meg az iskola és a szociálisan hátrányos családok közötti távolság, hogy nem épültek ki a kétféle mikrovilág között a közlekedések.

Bernstein angol nyelvész-szociológus megállapítása óta közhelyszámba megy, hogy az iskola az értelmiségi nyelv kódjait használja. Ugyanakkor Angliában a munkások gyermekei, Magyarországon általában a legfeljebb nyolc osztályt végzett szülők gyermekei olyan beszédmódot, olyan nyelvet használnak, amely nem eléggé „kompatibilis” az iskola nyelvével, ahol szintén értelmiségiek vagy legalábbis diplomások tanítanak. Az iskola nyelve közelebb áll a tanult szülők gyermekeihez. Nem feltétlenül a beszélt nyelv különbségeiről van szó. A társas együttlét verbális és nem verbális nyelvi üzenetei egyaránt magukon hordozzák az elsősorban az iskolázottság szintjétől függő társadalmi és kulturális helyzet bélyegét. Az előnyös társadalmi helyzetben lévő családok gyermekei az iskolában is előnyös helyzetben vannak. Ezek az előnyök kezdetben a legegyszerűbb dolgokban nyilvánulnak meg. Például abban, hogy egyes családok gyermekei tudnak késsel-villával enni, más családok gyermekei nem. Vagy egyes családok gyermekei tudják, hogy mit kell csinálniuk, ha folyik az orruk, mások nem. A szokások, a világról való gondolkodás, a viselkedés családi meghatározottsága alapvető különbségeket teremt a formálisan egyenrangú gyerekek között. A nyelvi különbségek csak megjelenítik a társadalmi és a kulturális különbségeket.

Ha át akarjuk hidalni a társadalomban létező sokféle értékvilág közötti szakadékot, először is azzal kell számolnunk, hogy megértik-e a gyerekek azokat a nyelvi kódokat, amelyeket az iskola használ, másodsor pedig azzal, hogy megértik-e az iskola azokat a nyelvi kódokat, amelyeket a gyerekek szociális, kulturális, etnikai vagy regionális hovatartozási csoportjaikban használnak. Az alapvető probléma az, hogy az iskola általában nem tud mit kezdeni azokkal a „másokkal”, akik saját értékvilága szempontjából versenyképtelenek. Azért nem, mert az iskola meghatározó aktorai, a pedagógusok maguk sem szocializálódtak olyan értékekre, amelyekben helye van a másság elfogadásának. Nem tudnak mit kezdeni a sajátjuktól eltérő értékekkel, legyen bár szó szociálisan, etnikailag, generációs szempontból vagy kulturálisan más értékekről. Térségünkben az iskolarendszer alapvető problémájának tartom, hogy felkészületlen az értékpluralizmus tényével szemben, és nem tud mit kezdeni azzal, hogy az iskolán kívüli világot különböző értékek szervezik. Ezzel a problémával szorosan összefügg, hogy az iskolarendszer, az egyes iskolák és az egyes pedagógusok értékrendjét is egy átmeneti időszak bizonytalanságai és zavarai uralják.

A többség kisebbségekből áll

A kultúrák átjárhatósága

Az interkulturalizmus olyan célkitűzés, amely nem korlátozódhat pusztán a kisebbségekre, de pusztán a többségre sem. Ennek az eszménynek a megerősödése a többség és a kisebbségek kooperációját feltételezi. A többségi társadalom önmagára és a mindenkori másokra vonatkozó tudásában, gondolkodásmódjában éppúgy létjogosultsága van egy interkulturális kristályosodási és tisztázódási folyamatnak, mint a bármilyen szempontból kisebbségeknek számító csoportok önmagára vonatkozó tudásának.

Az interkulturális szemléletnek, ami az értékek emancipálódásának és az értékvilágok közötti átjárhatóságok biztosításának a feltétele, a magyar iskola-rendszerben nem kielégítőek sem a képzésbeli, sem pedig a tartalmi feltételei. A felsőfokú képzésben alig vannak az értékek pluralizmusával, a kisebbségekkel, illetve az interkulturalizmussal kapcsolatos tárgyak. Kísérleti jelleggel egy-kettőről lehet hallani. Pedig a másság iránti pedagógusi nyitottsáért sokat tehet a felsőoktatás. A kultúrák átjárhatóságát kevésbé ismerő magyar iskolarendszerben a pedagógusok szocializációja is ludas abban, hogy ez a nyitottság még nem általános. A pedagógusok számára nem eléggé nyilvánvaló, hogy nemcsak az az egy és kizárólagos cselekvési mód, gondolkozási minta, ismeret vagy vélemény a helyes, amit az iskola vagy az iskola valamely reprezentánsa képvisel, hanem az is csak egy a lehetségesek közül.

Biztos, hogy ebből a szempontból is sokat változott a magyar iskola. Értékvilágának ellentmondást nem tűrő kizárólagossága sokat oldódott. Az ifjúsági kultúrában például már kevésbé lát ellenséget, mint korábban, különösen pedig az értékek pluralizmusát eleve tagadó politikai időszakokban. Ma már a múlté a hatvanas évek gyakorlatára, amikor a „lázadó”-fiúk hosszú haját az iskolaigazgatók az iskolába berendelt borbélyllyal nyírátták rövidre, „ízléses, modern frizurákká”, ahogy az egyik pedagógiai szociográfia iskolaigazgatója fogalmazott. A fekete harisnyáért sem jár már igazgatói intő, és a csengő megszólalásakor sem kell vigyázzba állniuk a gyerekeknek. Mindazonáltal az a szemléletmód, amelyben nincs helye az értékek pluralizmusának, megakadályozza az iskolától szociálisan távolabb álló családok, illetve a kisebbségek jellegzetes problémáinak és világképének az elfogulatlan érzékelését. Az iskola és az iskolaitól eltérő értékrendet követő, „problémás” (vagy csak „más”) családok kommunikációja azonban sokszor formálisan sem kezdődik el, vagy ha igen, a süketek párbeszédére hasonlít: a tanár beír az ellenőrzőbe, mert tehetetlen, és a szülőktől várja el egy iskolai probléma megoldását, a szülő pedig káromkodva aláírja az ellenőrzőt, mert ő azért küldi iskolába a gyereket, hogy ott a tanár nevelje meg...

A pedagógiai gyakorlatban olykor apróságokban fejeződik ki a gyermekvilág vagy a kisebbségi lét megbecsülése. Sok országban a leendő tanárokat a felsőfokú képzésben arra tanítják, hogy le kell guggolniuk a gyerekekhez, ha odamennék a padjukhoz, hogy kicsi koruktól kezdve rögződjenek bennük az, hogy egyenrangúak. A svéd pedagógusoknak kölcsönösen tegező viszonyt kell kiépíteniük a gyerekekkel, hogy erősítsék bennük az egyenrangúság érzését. Ugyancsak Svédországban az enyhén szellemi fogyatékos gyerekeket együtt nevelik az önkormányzati iskolába járó gyerekekkel, és figyelemre méltó, hogy mivel indokolják ezt. Azért tanítják őket együtt, hogy kölcsönösen megtanuljanak együtt élni egymással, megismerjék

egymást, és hogy az egészségesek megtanulják a szolidaritást. Nyilván sok hasznos, gyakorlati példát lehetne említeni az emancipációs pedagógia eszköztárából. Engedjék meg, hogy egy személyes élményt idézzek fel arról, hogy e pedagógia hatékonyságával milyen körülmények között találkoztam. A párizsi Rodin-múzeumban felfigyeltem egy vak kislányra, aki az osztálytársával sétált, és végigtapogattva a szobrok felületét megbeszélte társával, hogy mit lát. Az egyik párizsi középiskolába járó gyerekelem mesélt egy vak kislányról, aki az iskolatársa volt. Egyszer megkérdeztem tőle, hogy miben volt más ez a kislány. Nem nagyon értette a kérdést, de végül azt mondta, hogy abban, hogy a Braille-írást használta. Ezzel ki is merült számára, hogy „más”. Ennek kapcsán tudatosodott bennem, hogy Magyarországon mindig külföldi gyerektársaságokban vagy fiatalok társaságában láttam együtt fogyatékos és nem fogyatékos gyerekeket. Ez is mutatja az iskola szervezeti kereteinek az elégtelenségét.

Magyarországon az iskolaszervezési, tehát strukturális akadályokon és képzési hiányosságokon kívül komoly pedagógusi nézetkülönbség is van a tekintetben, hogy az ilyen vagy olyan szempontból fogyatékos gyerekeket szegregáltan vagy integráltan kell-e nevelni. Ismerjük azt a szakmai bizonytalanságot is, amivel a magyar oktatásügy a cigánygyerekek iskolázását kezeli. Érdeemes lenne közelebbről is tanulmányozni, hogy az a társadalmi egyetértés és az a tudatosság, amellyel – különösen a skandináv országokban – arra törekednek, hogy minden szempontból kiépítsék a gyerekekben – és valamennyi gyerekben – az egyenrangúság érzését, hogyan alakult ki. Az messziről is látszik, hogy ezeknek a törekvéseknek olyan tágabb értékrendbeli, szemléleti keretei vannak, amelyek összhangban állnak a társadalmi gyakorlat alapvető vonásaival.

A képzés fogyatékoságai mellett az interkulturális mások, iskolán belüli akadályát a tananyagban kell keresnünk. A magyar oktatási modell szerint elvileg minden magyar állampolgár 16 éves koráig tanköteles. Ezért kitüntetett jelentősége van annak, hogy a hetedik és a nyolcadik könyvek mit írnak a kisebbségekről: milyen kép kerekedik ki belőlük azokról, akiknek a nemzetisége más, mint az anyanyelve, vagy akiknek az életformája, vallása, szokásai és kultúrája különbözik másokétól, netán valamilyen szempontból nem egészségesek.

Tudjuk, hogy az elmúlt évtizedek tankönyveiben nem jelentek meg tényleges súlyukban a közép-európai térség kisebbségi problémái. Nem szerepeltek a tananyagban a magyarországi kisebbségek, nem volt szó a cigányokról, és jelentőségéhez képest elnagyoltan foglalkoztak a tankönyvek a magyarországi zsidóság e századi megpróbáltatásaival is. A tankönyvekből nem lehetett megismerni Európa legnagyobb kisebbségének, a szomszédos országokban élő magyaroknak a valós helyzetét sem.

Igaz, ebből a szempontból a társadalmi nyilvánosság sem volt külön. Az iskola monokulturális világképe érthető volt: a több vagy kevesebb politikai kontroll alatt tartott társadalom nem kedvezett a kultúrák sokszínűsége kibontakozásának. A tabuk, információelhatalások, csonka információk egyvelegéből nehezen lehetett kihámozni a lényegét. Csak a vajtűlűek, a beavatottak tudtak olvasni a sorok között. Tehát a társadalom jelentős csoportjai az általános iskola elvégzésével sem tudtak meg sokat a kultúrák összetevőiről és sokféleségéről. Úgy gondolom azonban, hogy ma már nincsenek a politikai rendszer alapvető jellegével összefüggő akadályai annak, hogy a multikulturalizmus az iskolai oktatás része legyen, ha nem is hiszem azt, hogy ez már pusztán csak szakmai kérdés. Intő jel, hogy a mai iskolások ismeretei rendkívül hiányosak térségünk nemzeti és etnikai viszonyairól.

A kultúrák együttélése

A magyar társadalomban általában nincsenek konszenzuális alapelvek a többség és a kisebbségek együttélésére vonatkozóan. Ezzel is magyarázhatjuk, hogy első-sorban iskolán kívüli tényezőktől függ, hogy az iskola által közvetített értékek reflektálnak-e vagy nem az iskolán kívül meglévő értékekre. Azokban az országokban, amelyekben politikai konszenzus van az állampolgári, a jogi és az emberi egyenlőségről, ahogy mondani szokás: nemre, vallásra és bőrszínre való tekintet nélkül, és ez a konszenzus erőteljes társadalmi támogatottságot élvez, a társadalmi normák is erőteljesebbek, és az iskola is magától értődőbben tematizálja a kulturális sokszínűséget. Ma már Magyarországon is van ugyan az iskolának lehetősége arra, hogy önállóan reagáljon a külvilágra, de amíg a közgondolkodásban nem kristályosodnak ki az együttélés alapvető normái, addig ezek a lehetőségek korlátozottak. Az iskola helyzete akkor lesz majd könnyebb, ha a televíziós reklámokban a szőke, kékszemű kisfiúk mellett fekete copfos cigány kislányok bűvölik a nézőket.

A többség és a kisebbségek együttélésében annyira nincsen konszenzus, hogy az álláspontok megosztottsága a magyar társadalom legfontosabb politikai megosztottságait is lefedi. Magyarországon a politikai különbségek általában a kisebbségekkel kapcsolatos attitűdök és nézetek különbségei mentén rajzolódnak ki. Mindaddig, amíg az állampolgári egyenlőség és a kulturális sokféleség eszménye nem válik politikai és társadalmi evidenciává, a többség és a kisebbség viszonyának a kérdései is heves reakciókat válthatnak ki, ha az iskolában nyíltan és szisztematikusan megjelennek. Pedig ez nemcsak az iskola, hanem az egész társadalom jól felfogott érdeke is. Nemcsak azért, mert az iskolán kívüli értékek – mint mindenütt, úgy nálunk is – „begyűrűznek” falai közé: a gyerektársadalom magával hozza a kinti világot összes problémájával együtt, hanem azért is, mert Közép-Európában élünk. Már csak ezért sem mindegy, hogy az iskolában kapnak-e a gyerekek segítséget ahhoz, hogy eligazodjanak a térségünkben és a társadalomban egymás mellett élő kultúrákban.

Ha az iskolai értékközvetítés alapulvévé az interkulturalizmus válik, a különböző kultúrák mentén fókuszálódó értékrendszerek átjárhatóakká válnak. A tágabb értelemben, a *Szűcs Jenő*-i értelemben vett regionalitásnak, az európai regionalitásnak, mint történelmileg kialakult együvé tartozásnak, szemléletnek és kulturális kapcsolatrendszernek Közép-Európában nincs alternatívája. Ennek a regionális azonosságtudatnak a kialakulásában és megerősödésében az iskola az interkulturalizmusnak mint világszemléletnek a vállalásával és közvetítésével vehet részt.

Nemzeti és etnikai kisebbségek

Melyek azok a jellegzetes értékek és értékkülönbségek, amelyekre reflektálnia kellene az iskolának? Az egyik csoportot a különböző nemzeti és etnikai kultúrák mentén megjelenő értékek jelentik. Nem kérdéses, hogy a családok ebből a szempontból „halmozottan mások” is lehetnek. A cigányok többsége például egyszerűen képvisel etnikai és szociális szempontból is leírható sajátos értékvilágot. A sajátos kultúrák, szubkultúrák, értékvilágok nagyon sokszor érintkeznek egymással, részben vagy teljesen fedhetik is egymást.

Az iskolai tananyagban egyrészt szerepelniük kellene a hazai nemzetiségi kisebbségeknek, illetve a legnagyobb magyarországi kisebbségnek, a cigányságnak, valamint a zsidóságnak, másrészt a szomszédos országokban élő magyaroknak, harmadrészt a szomszédos országok többségi társadalmát alkotó nemzeteknek. A magyarországi nemzeti kisebbségek említett csoportjai mellett azért kell külön is kiemelnünk a cigányságot és a zsidóságot, e két olyan kisebbséget, amelyek nem rendelkeznek a környező országokban anyanemzettel, mert az intolerancia tradicionálisan velük szemben a legerőteljesebb, és mert mindeneke-lőtt a velük szemben megnyilvánuló előítéleteknek vannak szociális alapjai.

A jelenlegi zavart számomra mindennél jobban jelzi az, hogy az emberek nagy része nem tud különbséget tenni nemzetiség és állampolgárság között. Szeretném egy példával illusztrálni azt, hogy ez alól nem képeznek kivételt azok a gyerekek sem, akik nemzetiségi iskolákban tanulnak. Nem túl régen a magyarországi románok körében végzett kutatásaink kapcsán a gyulai 12 évfolyamos román általános és középiskola 6. osztályos tanulóival csoportos beszélgetést folytattunk arról, hogy ki a magyar, ki a román. Megkérdeztem a gyerekeket, hogy tudnának-e példát mondani arra, hogy kik a románok. Hát, akik a piacon árulnak, mondták. És Magyarországon vannak-e románok? Igen, ebben az osztályban is vannak, hangzott a válaszuk. Ki a román ebben az osztályban? Hát Attila meg Csilla. Miért román Attila meg Csilla? Mert ők Nagyszalontáról költöztek át, ők tehát románok. Attila meg Csilla zavartan mosolyogva fel is álltak, és elmesélték, hogy igen, nemrég jöttek Magyarországra, és a szüleik úgy gondolták, hogy a gyulai román iskola jó átmenet lenne számukra az ottani után.

A gyerekek számára – ahogy sokszor a felnőttek számára is – állampolgársági alapon definiálódott a nemzetiségi hovatartozás. Összemosódott fejükben az állampolgárság és a nemzeti-etnikai hovatartozás. Így adódhatott elő az, hogy a gyulai román iskolában Attila és Csilla azért számítanak románnak, mert Nagyszalontáról költöztek át. Ennek az elképzelésnek az európai kultúrában vannak hagyományai, például a francia nemzetfogalom az államnemzet alapján alakult ki. Közép-Európában azonban a nemzeti identitás nincs mindig tekintettel az országhatárokra.

Szociokulturális különbségek

Az iskolai oktatásnak sokféle szempontból kell reflektálnia a különböző kultúrák léteire, sajátos értékvilágukra és az egymás mellett élők sokféle identitására. Úgy gondolom, hogy a nemzeti és etnikai különbségeken kívül az iskolákban a következőknek kellene még megjelenniük:

– *Főváros, város, falu.* A települések típusától függően is jelentős különbségek vannak a lokalitásban mint értékvilágban. Magyar (és kelet-európai) specialitás a város és a falu közötti történelmi távolság. A különböző településtípusok rendkívül eltérő életmódokat tesznek lehetővé. Nagyok az infrastrukturális különbségek, a közösségi normákban meglévő különbségek. Nálunk városinak, sőt fővárosinak lenni már önmagában is helyzeti előnyt jelent. Egykori vidékiként időnként sokszor magam is azon kapom magam, hogy „lemegyek Kecskemétre”, kecskeméti kollégáim pedig „feljönnek Pestre”, és ott találkoznak. A városi magassabbrendűség sajnos ragadós. A nyelvi fordulatok nagyon szépen mutatják azt a nem is mindig rejtett hierarchiát, ami ebből a szempontból Magyarországon megfigyelhető.

– *Kisrégiók, nyelvjárások.* Érdeemes azt is megnézni, hogyan kezeli az iskola a tájnyelvet. A tájszólás miatti megszegyenülésről Magyarországon sok embernek vannak tapasztalatai. Különösen szenvednek tőle azok a gyerekek, akik a szomszédos országok magyarlakta területeiről kerültek Magyarországra. A pesti gyerekek például úgy találták, hogy Erdélyből áttelepült osztálytársaik (akiket rendszerint „románokként” emlegetnek) parasztosak: *hiunak* mondják a padlást, és „adjon Isten” köszönnek a felnőtteknek. A kicsúfolt erdélyi gyerekek szegyenkeztek, maguk sem tudták pontosan, miért. Már az is összefüggött valahogy az anyanyelvükkel, hogy Erdélyben másodrendűeknek számítottak, és itt is az anyanyelvük miatt szegyenültek meg.

Annak, hogy Magyarországon az egyes tájegységek nyelvjárásait a nyilvános beszéd szempontjából alacsonyabb rendűnek tekinti a közvélemény, és hogy az iskola is mereven elutasítja őket, több oka van. Az okok összefüggnek az ország Budapest-centrikusságával. Egyrészt a főváros helyzeti és lélektani előnye általában felértékelteket mindent, ami fővárosi eredetű volt, köztük a kiejtést is. Másrészt a rádió és a televízió óhatatlanul munkatársainak fővárosi kiejtését tette normává. Harmadrészt sokáig az uralkodó nyelvészeti irányzatok is az egységes irodalmi nyelv szószólóiként elutasítóak voltak a dialektusokkal szemben, talán nem függetlenül az elmúlt évtizedek általános uniformizálási tendenciáitól. Ideje lenne azonban a „vidék” emancipálásával együtt a tájnyelvet is egyenrangúvá tenni.

– *Vallások, vallásosság.* A különböző vallások, illetve a vallásosság mentén kirajzolódó szemléletek, értékrendek és kultúrák kevésbé tematizálódnak az iskolában. A pedagógusok nem nagyon tudnak mit kezdeni egy-egy megnyilvánulással. Az egyházak és a vallásosság több évtizedes politikai kezelésének gyakorlata után ez teljesen érthető. Az egyházak a kultúra hordozóiként alig szerepeltek az iskolai tananyagban. Ugyanakkor azt is tapasztaljuk, hogy az elmúlt néhány évben megnőtt és újrafogalmazódott a szerepük a gyerekek és a fiatalok nevelésében. Nagyobb lett a vallás jelentősége a hétköznapi életben. A több ezer éves világvallások értékrendje és kultúrája éppúgy megjelenhet bármikor az iskolán belüli életben a formális vagy a nem formális kommunikációban, mint a kisegyházaké vagy éppen a szektáké. Lehetnek olyan konfliktusok, jelenségek, problémák, amelyek a vallásokkal és a vallásossággal kapcsolatosak. A pedagógusoknak fel kell tehát készülniük arra, hogy ezeket is megfelelően tudják kezelni.

– *Szegények és gazdagok.* A szociális szubkultúrák sajátos értékszemlélete megannyi konfliktus forrása az iskolában. Mint köztudott, az iskolai átlagtól két irányban rossz dolog eltérni: fölfelé és lefelé. Baj az, ha egy gyerek nagyon gazdag családból jön, és az is, ha nagyon szegény családból. A magyar társadalomban a szegényekkel és a gazdagokkal szemben egyaránt élnek előítéletek. Csak mostanában tanulunk beszélni a nagy társadalmi különbségekről és együtt élni velük.

A társadalmi különbségek iskolai kezelését két dolog is nehezíti. Egyrészt az, hogy a nyolcvanas évekig a nyilvánosság szintjén a látványos szegénység és a látványos gazdagság egyaránt olyan devianciának számított, ami a hivatalos politikai ideológia szerint nem fért össze tartósan a rendszerrel. Nincs tehát hagyománya a társadalmi különbségek kollektív feldolgozásának. Kezelésük másik akadálya a jelenben gyökerezik. A társadalom átstrukturálódásával máról holnapra ijesztő vagyoni különbségek keletkeztek. A hirtelen meggazdagodások nemegyszer az eredeti tőkefelhalmozódás farkastörvényei szerint mentek végbe. Ezeknek a folyamatoknak a morális elfogadhatatlansága ugyancsak megakadályozza a társadalmi különbségek iskolai hullámveréseinek a kezelését. Annak,

hogy az iskola tudjon mit kezdeni azokkal a szociális problémákkal, amelyekkel szembe kell néznie, a társadalmi jogtudat megszilárdulása, a megrendült állampolgári bizalom megerősödése és a kompenzációs mechanizmusok kiépülése éppúgy feltétele, mint az iskola és konkrétan a pedagógusok társadalmi helyzetének a rendeződése.

– *Pártok, politikai nézetek, ideológiák.* A politika és az iskola viszonya a magyar közoktatás talán legneuralgikusabb pontja. Kétségtelen, hogy az elmúlt években dezideologizálódási és depolitizálódási folyamatok mentek végbe az iskolákban. De az is igaz, hogy az iskola és a politika, illetve az iskola és a különböző ideológiák viszonyával kapcsolatban még nem kristályosodtak ki általános normák. Jelenleg még nem szabályozza kódex a tanárok politikai viselkedését az iskolában.

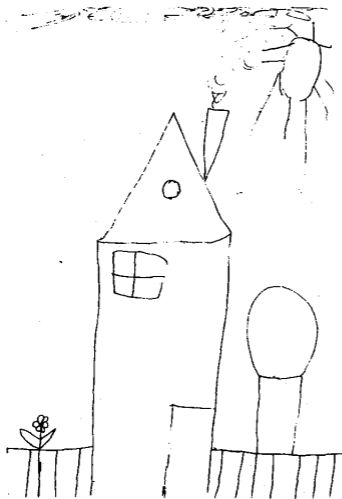
A politikai és világnézeti értékek több szinten is megjelenhetnek az iskolában. Iskolák is, pedagógusok is válhatnak egyik vagy másik politikai értékrend apostolaivá, de a gyerekek maguk is jelezhetnek olyan problémákat, amelyek politikai vagy ideológiai természetűek. Az iskolának ki kell alakítania a maga stratégiáját azzal kapcsolatban is, hogy mit enged be a politika világából a falai közé, de azzal kapcsolatban is, hogy mit vár el a pedagógusoktól: meddig mehetnek el személyes meggyőződésük kinyilvánításában, és hogyan reagáljanak, ha az iskolában szemben találják magukat valamilyen politikai vagy ideológiai problémával, jelenséggel vagy konfliktussal.

– *Gyerekek, fiatalok, felnőttek.* Végül, de nem utolsósorban számolnunk kell az ifjúsági kultúra tagoltságával, az ifjúsági szubkultúrák megjelenésével. Valószínűleg nem eléggé értékeli az iskola, hogy életkori, fejlődés-lélektani és önmeghatározási okoknál fogva is az iskolás korosztályok számára mennyire fontos az a szubkultúra, amelyhez tartoznak. A pedagógusok talán nem is ismerik eléggé azt a jelentésvilágot, amit a különböző ifjúsági szubkultúrák jellegzetes jelei, termékei kifejeznek. Nem mindig igazodnak el az öltözködés, a hajviselet, a helyi és a tágabb értelmű ifjúsági divatok üzeneteiben és az identifikáció legfontosabb alapját képező zenei irányzatok között. (Ez sokszor a hivatásos elemzőknek sem sikerül. Magam is olvastam olyan ifjúságszociológiai tanulmányt, amely egyenlőséget tett a skiniek és a punkok közé.) A pedagógustársadalomnak előbb-utóbb számolnia kell az ifjúsági szubkultúrák hallatlan értékteremtő, értékhordozó jelentőségével és dinamikájával. A változásokra talán az együttesek a leglátványosabb példák, amelyek viharos gyorsasággal tűnnek fel, majd le. Zenei világuk és magatartási mintáik nyilvánvalóan mást jelentenek híveiknek, a másik tábornak és a kívülről felnőtteknek. De felhozhatjuk az ugyancsak viharos gyorsasággal szaporodó grafitik példáját is. Ezek egy bizonyos nézőpontból természetesen a felfelületek szennyvezései, de más szempontból a városi folklór, az ifjúsági folklór jellegzetes termékei is.

Veszélyek

Befejezésül azokra a veszélyekre szeretnék utalni, amelyektől akkor kell tartanunk, ha általában a társadalom és konkrétan az iskola nem vesz tudomást arról, hogy sokféle kultúra és szubkultúra, sokféle értékrend és világkép vonzásában élünk. Ezeket a veszélyeket a nemzeti, etnikai és kulturális megosztottságtól szenvedő Közép-Európában nem lehet lebecsülni. Egy intoleráns társadalom folyamatosan újratermeli az intoleranciát, és ennek a következményei beláthatat-

lanok. Témánk szempontjából azonban számunkra most az a fontos, ami mindezekből az iskola illetékességébe tartozik. Ha az iskola nem tud megfelelően válaszolni az értékek pluralizálódásával, illetve a különböző értékvilágok nyilvános artikulálódásával és intézményesülésével létrejött sajátos piaci kihívásra, számolnunk kell azzal, hogy olyan alternatív értékek ránthatják vonzáskörükbe a gyerekeket, amelyeknek a veszélye sokkal nagyobb, mint az első pillantásra látszik. A gyerekek számára felértékelődhetnek azok az ifjúsági csoportok, amelyek az összetartozás élményét, az értékrend azonosságát, az elfogadottságot nyújtják a számukra, legyen bár szó drogfogyasztó, kriminalizálódó vagy fajgyűlölő csoportokról. Ezek nem pusztán rendőrségi ügyek – még a skinhead-probléma sem pusztán politikai megvilágázati kérdés – hanem ifjúságszociológiai, társadalom-lélektani és pedagógiai problémák is.



Istenes Renáta, Kővágóöttös

Nézőpontok

Lehet tévedni meg hülyeségeket csinálni, de hazudni nem

- *Hobóval (Földes László) beszélget Jankovich Andrea és Jankovich Tibor -*

Ha mint művész, nem mondod ki vagy nem csinálod meg, amit akarsz, azért, mert hátha azt félreértelmezik, vagy mert ártó lehet, akkor nem lehetsz szabad.

- *Nemrégiben megkaptad életed első állami kitüntetését.¹ A tv-híradóban azt mondtad: „Nem is tudom, hogyan fogok tudni ezzel együtt élni.” Mit értettél ez alatt? Mi változott a kitüntetéssel?*

- *Hobo: Ebben az országban sem az iróniának, sem az öniróniának nincsenek hagyományai. Azt, amit én csinállok a *Hobo Blues* Bandben, a *Lombardozziban* vagy az *I Love You Budapestben* vagy amiket írok, azokat többnyire nem értik. Ez valószínűleg két okból adódik: lehet, hogy nem vagyok elég tehetséges, vagy nem elég figyelmesen hallgatják, olvassák azt, amit csinállok. Az, hogy kitüntettek, semmit nem változtatott meg abban, amit csinállok. Nem vehette el a kedvem, mert a kedvem semmi nem tudja elvenni, de nem is hozhatta meg, hiszen el sem ment. Jólesik, mert eddig bármilyen típusú berendezkedéstől csak rosszat kaptam. Jólesik azért is, mert *Göncz Árpádtól* kaptam, akit makulátlan embernek tartok. Számomra nagyon fontos visszaigazolás ez arról, hogy azok a nagyon kemény emberi és morális csaták, amiken keresztülmentem, nem voltak hiábavalók. Másrészt pedig ezzel nem lehet mit kezdeni. Kaptam egy lovagkeresztet. Mit csinállok vele? Eddigi életemben két díjat kaptam még a kommunizmusban a rádiótól. Tudom, hogy manipulatív, sunyi dolog volt, ezért azokat a WC-ben tartom sztereóban.*

- *Hogy látod 15 évi zenélés után azt, amit egész fiatalon kezdtl: mi változott a fiatalok érdeklődésében? Megismertél sok fiatal, elsőként a saját korosztályodat, majd később egy másikat, és most megint más fiatalság csatlakozik hozzád.*

- *Úgy gondolom, hogy kulturálisan egyre igénytelenebbek. Nem érdekli őket sem a színház, sem az irodalom és a zenének az a fajtája sem, amely igazán gondolatokat ébreszt.*

- *Ezt a véleményedet honnan szűrted le?*

- *Onnan, hogy játszom, és hogy régen leginkább azért jöttek el, amit csinállok, most meg azért, hogy engem lássanak. És ha már ott vannak, nem igazán érdekli őket. Nem mindenki persze, de sokkal többen vannak, mint 4-8-12 évvel*

¹ A beszélgetés időpontja 1995. február.

ezelőtt. Általában 4 évenként van egy ilyen váltás, és most éppen az van. Nekünk szerencsénk van, mert a mi közönségünk nem csak egy társadalmi osztályból vagy egy generációból adódik össze, ezért azt mondhatom, hogy a krémje, az mindig marad. Tehát vannak, akik most már 40 évesek, 30 évesek meg huszonévesek, a fiatalabbak közül pedig azok jönnek, akik nem fogyasztják az MTV-t, ezt az agybilincset, a visszafordított baseballsapkát, Coca-Cola-kultúrát, hanem valami mást keresnek. Mi azért nem vagyunk bajban, szemben olyanokkal, akik esetleg most kezdik és hasonlót akarnak csinálni, mivel nekünk már sok év alatt összegyűlt egy alap. A fiatalok közül pedig mindig jönnek olyanok, akik a dolog érzelmeire és értelmére is kíváncsiak, nem csak azért jönnek, hogy ott legyenek.

– *Tehát változtak a fiatalok indítékai, hogy régebben miért mentek Hobo-koncertekre és miért mennek most?*

– Igen, régen jelentett valamit és most nem jelent. Régen egyfajta kívülállóságot, szembenállást, ítéletet jelentett az akkori rendszerrel szemben. Az nem baj, hogy ez már nincs. A dolog ne valami ellen szóljon, ne valami ellen jelentsen valamit, hanem önmagában. Az sokkal fontosabb, hogy ne legyen kulturális vagy politikai terror, mint hogy a *Hobo Blues Band*nek vagy a rockzenének vagy bármilyen művészetnek legyen funkciója. A szabadság sokkal fontosabb, mint a művészet. Azonban a dolog önmagában is jelent valamit. Ma már minden CD-t, minden videokazettát meg lehet venni, bárhova el lehet menni a világon, lehet koncertezni és koncerteket látogatni itt és máshol, és rengeteg ember idejön. Tehát a dolognak többé nincs az az aurája, hogy ez tiltott vagy nehezen elérhető, esetleg valamivel szemben jelent valamit.

A világ minden országában, ahova az amerikai kultúra betört, az első időszakban teljesen tönkretette az ottani kultúrát. Amerikában nincs is semmi, csak ez a szar. Csak nagyon ritkán van egy jó színházi előadás, csak Hollywood van, és az egész ország – 240 millió ember – ül a tévé előtt mindennap és nézi. Ez a világ is arra tart, csakhogy ez Európa, és itt mások a kulturális gyökerek. Lehet számítani arra, hogy az emberek nem adják föl. Azonban azok, akik már ebbe születnek bele: video és computer és utazás a világban, azok ezt habzsolják, mert hiszen ezt eddig nem lehetett. És készen kapják szinte előrerágva a McDonald's kaját, a L. A. Lakers kabátot, a Guns n' Roses sapkát meg a nem tudom én micsodát, és ez nekik nagyon jó. Ezt látják a televízióban. Már a kicsik is mindenféle gépi szörnyetegeket látnak a rajzfilmekben, és persze nem olvassák már el a Grimm-meséket, nem is beszélve a népmesékről. Ezért mi a veszítő oldalon vagyunk, én ezt tudom. Száz év múlva senki nem fog olvasni. Az irodalomnak meg a költészetnek teljesen vége. Az emberek nem fognak olvasni, hanem nézik a videót, nézik a filmeket. Csak annak majd olyan színvonalúnak kell lennie.

– *Biztos vagy ebben?*

– Biztos. Ez nem kultúra kérdése, hanem egy technokráciai váltás. 6-8 éves gyerekek nyomkodják a computereket, ami marha jó, és ha majd annak meglesz a megfelelő művészete ugyanúgy, ahogy az irodalom, a színház vagy a blues vagy a rockzene megvolt a saját korosztályának, akkor ezzel nincs baj. Az is lehet progresszív. Ez bizony abszolút szubkultúrába fog lemenni. Hogy valaki azt a formáját választja majd a közlésnek, hogy kézzel fog egy tollat és papírra írja a verseit, az elenyésző lesz ahhoz képest, hogy mások kamerával vagy valamilyen technikai eszköz segítségével fognak fogalmazni. Ez világos, erre tart a világ. De

lehet, hogy annak a kornak majd megint lesz saját progresszív művészete, de ez a jelen pillanatban nem látszik. A közönség pedig, hát, örül ennek a technikai forradalomnak, amiben most benne van.

Azok a gyerekek, akik Nintendo-játékokon nőnek föl, és akiknek nem mesél az anyjuk, hanem lerakja őket a video elé, ahol kergeti a macska az egeret három órán keresztül, és ha vége van, kivesszik a kazettát és beraknak egy másikat, a gyerek pedig baromira élvezi, mert hiszen ez nagyon hatásos, szóval ezekről a gyerekekről nagyon nehéz elképzelni, hogy olvasni fognak, már olyan értelemben, hogy elolvasnak egy Szophoklész-t, vagy megnéznék egy Shakespeare-t, és könnyű elképzelni, milyen kicsi töredékük lesz, akik zenélni fognak, akik például bluest játszanak. Ezzel szembe kell tudni nézni.

– *Mit gondolsz, azok a fiatalok, akik mégiscsak járnak a koncertekre, miben különböznek ezektől a fiataloktól?*

– Ezt nem tudom, mert csak azon keresztül tudom lemérni, amit én csinálok, hiszen én annyira dolgozom, hogy nem érek rá máshová elmenni. Játsszom színházban, írok, stúdióban vagyok, és játszom két különböző zenekarban.

Nem igazán tudom, hogy a számomra szimpatikus *Kimnowak* vagy *Herfli Dawidson* zenekar koncertjeire milyen emberek járnak, még ennyire sem vagyok informálva.

– *De hogy a te koncertjeidre kik járnak, azt látod. Egyre több fiatal. Mi az, amiért ők odamennek?*

– Azt tőlük kell megkérdezni, nem tőlem. Szerintem azért, mert amit mi csinálunk, az egyre jobb. Művészileg jobb, sokkal jobban játszom, énekelek és írok szöveget, több mindent tudok, mint tudtam 10 vagy 15 évvel ezelőtt. Nem azért jönnek többen, mert az egyik lemez jobban sikerült, mint a másik. Ez a zenekar sohasem volt jó lemezleadó zenekar és sose lesz. Nem ez a mérce, hanem ami történik. Döbbenetes dolog, hogy 33 éves koromban kezdtem el játszani, és játszottam 15 éves embereknek és most 50 évesen is játszom 15 éves embereknek. Hogy miért jönnek el, azt nem tudom, én nem vagyok önelemző. Számomra az is döbbenetes dolog, hogy az emberek a *Hobo Blues Band*-ről mint egy folyamatos dologról beszélnek. Azok a dolgok, amik számomra fontosak, az *Eörsi*-est, a *Ginsberg*-est, a *Jim Morrison*-műsor, a *József Attila*-előadás a *Katona József Színházban*, és most jön a *Viszockij*. Ez egy vonulata a dolgoknak, a *Hobo Blues Band*-től függetlenül. Ezek a dolgok hozták a közönséget, jöttek olyan emberek, akik a színházból ismertek, és akik nem tudták, hogy milyen a HBB. Régebben ez fordítva működött, a HBB közönsége elolvasott vagy megnézett a színházban olyan dolgokat, amiket én játszottam, mert én fontosnak tartottam őket. De az, hogy színházba járó emberek is eljönnek HBB koncertre, ez újdonság.

– *Tudatosan célzol meg egy réteget?*

– Sosem céloztam meg, rég meg is buktunk volna. Ha mindig a középiskolás réteget céloztuk volna meg – már négy ilyen szakasz lement –, akkor a szónak a manuális értelmében sokkal sikeresebbek lettünk volna. Akárcsak a *Dolly Roll* vagy az *EDDA*, aki a tinédzsereknek játszik. Ezt persze nem pejoratív értelemben értem, van, aki azt a fajta lelkivilágot jól ismeri. Én mindig azt csináltam meg, amit gondoltam, ezért nagyon sok mindenről lemondtam, saját lemezeikről is azért, hogy a *Ginsberg*- vagy a *Morrison*-lemez megjelenhessen, melyekkel egy fillért nem

kerestem, mert egyiket sem én írtam. Az ember fontosnak tart bizonyos mestereket és a saját mondanivalóját. Úgy gondolom, hogy nincsen egyetlen olyan társadalmi réteg vagy egyetlen generáció sem, amelyik kizárólagosan jellemző lenne a *Hobo Blues Band* közönségére. Sosem voltunk csöves zenekar és sosem képviselünk senkit. Az, hogy csöves zenekarnak tartottak, meg fekete báránynak, ezek újságírói elnevezések. Nem a *Hobo Blues Band* szándékát jelentették, hanem azt a fajta értelmezést, amit újságírók kölcsönöztek neki. Ezek sok esetben dicséző jellegűek is voltak, azonban mindig az újságíróktól származtak. Én feketén-fehéren megmondom, soha életemben nem vettem a bátorságot, hogy magamon kívül bárkit is képviseljek. Ez azt jelenti, hogy az összes ilyen címkék, hogy a *Hobo Blues Band* az csöves vagy értelmiségi, azok mind belemagyarázások.

– *Egy olyan zenésznek, aki tanárember, van-e felelőssége abban, hogy a fiatalok számára mit nyújt, és ha van, milyen ?*

– Úgy gondolom, hogy nekem mint tanárnak semmilyen felelősségem nincs, mert amit csinálok, az semmilyen értelemben sem tanítás.

Egyetlen morális kötelesség van, az, hogy nem szabad hazudni. Ha mint művész, nem mondod ki vagy nem csinálod meg, amit akarsz, azért, mert hátha azt félreértelmezik, vagy mert ártó lehet, akkor nem lehetsz szabad. Amit mondasz, fel kell hogy vállald. Ez pedig egyetlen egy dolgot vet fel; a hazugság kérdését. Lehet tévedni meg hülyeségeket csinálni, bukni és megbukni dolgokkal, de hazudni nem. Az ember a hazugságokkal minek állna ki, miért mondana olyasmit, amiben nem hisz? Lehet hazudni, ha az ember úgy hazudik, hogy nem tudja, hogy hazudik. Én nem hazudok. Ez nem azt jelenti, hogy mindig igazam van. Dehogyan van igazam. Nem hazudok, de hát ez nem egy nagy eredmény. Azt gondolom, hogy ez egy becsületes nulla, és ezt komolyan mondom. Vannak nagyon komoly profetikuss emberek, akik nagy igazságokat tudnak, én ezeket nem tudom. Az, hogy valaki nem hazudik, az a becsületes nulla, az még nem tehetség és nem karizma.

– *Mégis sokan példaképüknek tartanak téged.*

– Az elég baj. Én nem vagyok követendő példa. Mindig csak tagadtam. Nem jó dolog, mikor az embernek tagadnia kell egész életében és nincs mit elfogadnia. Én egy küszködő, szenvedő, nagyon nehéz sorsú és nagyon nehéz ember vagyok. Csinálok a dolgomat, jöjjenek el, figyeljenek oda rám, de ne higgyenek bennem. Magukban higgyenek. Nem másokban kell hinni, hanem magadban. Meg kell találnia az embernek magát.

– *Te mindig megpróbáltál intellektuális zenét játszani.....*

– Én ezt nem tartom intellektuálisnak. *Jim Morrison* költészetét – akit egyébként nem tartok jó költőnek – inkább látomászerűnek tartom, semmint intellektuálisnak. Az ő misztikája inkább a szabadságából adódik, és nem abból, hogy ő intellektuális gondolkodó volt. Azt hangsúlyozom, hogy a legjobb dal, amit írtam, a Bolond levele a kisfiúnak című szám, ami egyébként nem blues. Az a legelvontabb és legtisztább, és az egyetemi tanártól az útszéli csavargóig mindenki érti. Úgy gondolom, azok a dolgok az igaziak, amelyek mindenki számára érthetőek, bármilyen korosztályba tartozzon, bármilyen iskolai végzettséggel rendelkezzen is. Ezt nagyon nehéz elérni, legtöbbször nem szokott sikerülni. Ez persze nem a közönség hibája. Azonban azt, amit csinálok, nem tartom intellektuálisnak,

magát a blues zenét és a rock zenét sem tartom annak. Az, hogy a dolog elvont és nem hülye, attól még nem intellektuális.

– *De mindenképpen érték.*

– Igen, de lehetséges, hogy az intellektuális fogalmat nem ugyanúgy értelmezzük. Énnekem az a legnagyobb hibám, hogy azt, aminek nincs elég jó szövege, azt nem tartom elég értékesnek. Pedig lehetséges, hogy egy nagyon erős érzelmi töltéssel – hiszen a zene érzelmi műfaj – ugyanazt el lehet érní. Csak hát én úgy gondolom, hogy a Reszket a Hold a tó vizén – akármilyen szépen éneklük –, azzal nem lehet mit csinálni, az akkor is csak Reszket a Hold a tó vizén.

– *Mennyire tartod fontosnak a közönséggel a személyes kapcsolatot?*

– Nem tartom igazán fontosnak. Minden, ami nem a színpadon történik, az másodlagos. Minden azután jön, amit a színpadon csinálsz, vagy ami esetleg azt megelőzi, hogy megírod a számokat. A közönségnek egy része Magyarországon ahhoz van hozzá szokva, hogy a zenekarral barátkozik. Be lehet menni az öltözőbe, és az előadás előtt vagy után közvetlen kapcsolatot lehet találni a zenészekkel. Velem ezt nem azért nem lehet megtenni, mert bennem gőg van, hanem mert számomra az előadás nem akkor kezdődik, amikor felmegyek a színpadra, és nem akkor végződik, amikor lejövök. Ha nem állok neki lucskosan, a saját verítékemben fürödve, vigyorogva beszélgetni, ettől beképzeltnek és elutasítóknak tartanak. Holott inkább úgy érzem, talán ők nem adják meg azt a tiszteletet, amit egy színésznek megadnak, hogy amikor vége az előadásnak, bemegy, lemosakszik, és ha megvárja valaki a művészbejárónál, akkor ad neki autogramot vagy beszélget vele. Másrészről viszont sokkal közvetlenebb a kapcsolatom a közönséggel, mint egy színésznek, aminek fantasztikus előnyei és kockázata is van, hiszen a közönség bármikor belevatkozhat a műsorba, és ezt leginkább agresszívan teszi. Ezzel el tudnak rontani sok estét és ezt gyakran meg is teszik. Ennek beláthatatlan következményei vannak mind az előadásra, mind a lelkiállapotomra vonatkozóan. Tehát a közönséggel való kapcsolat kétélű dolog, de ez másodlagos. Nem te vagy a fontos, hanem az, amit csinálsz, az előadás. Amikor a türelmemet vesztetem, nem azért vesztetem el, mert engem bántanak meg, hanem a dolgot nem hagyják, amit csinálok. Fontosabbnak tartom azt, amit csinálok saját magamnál. Ez nagy hiba.

– *Népművelőnek tartod magad?*

– Nem. Az, hogy értékeket közvetíték, az mániákus dolog, nem népművelés. Én még mindig ott tartok 50 évesen is, hogy nem nyugszom bele a szarba. Tudom, hogy túl vagyok a pályám csúcán és lefelé megyek. Ennek ellenére egyre jobban érzem magam, mert egyre intimebb térben játszom, kocsmákban, klubokban.

– *Köztudott, a saját iskolás éveidről, hogy elég nehezen viselted őket.*

– Megdönthetetlen axiómaként jellemezte a 14–18 éves időszakomat, hogy bementem a középiskolába, bejött egy tanár és azt mondta: Na akkor talán vegyünk egy kálium-permanganátot. Ez volt az első óra, az első napon, és én már tudtam, hogy rossz helyen vagyok. Börtönben éreztem magam középiskolás koromban. Ez az érzés négy évig tartott. Az már elég szomorú, ha az embernek 14–18 éves koráig számolnia kell strigulákkal – mint *Monte Cristo* Ifj. várában –, hogy még hány nap van hátra, hogy eljöjjön a 18. életéved, amikor hazamész és azt mondod, hogy na, akkor most köszönöm, innentől kezdve szabad vagyok és elhagyom a szónak a legszelebb értelmében is a családomat. Onnantól kezdve vállalom a

saját életemet. Legendásan hangzik, de nagyon rossz érzés. Annál is szarabb, hogy négy évig készülsz arra, hogy ezt megtehesd.

– *Mi volt a legkibírhatatlanabb az iskolában?*

– Az, hogy valami olyasmivel kellett foglalkozni – mivel ez vegyipari technikum volt, nem gimnázium –, ami nem érdekelt. A hét hat napján 75–80%-ban szaktárgyak voltak. A heti 30 órából volt kb. 6, amit ki lehetett bírni (testnevelés, történelem, magyar), a többi 24-et nem (kémiai technológia, szerves kémia, szervetlen kémia, géptan, fizikai kémia, matematika, fizika stb.). Azért ahhoz ez nagyon rossz arány, hogy éveken keresztül csináld.

– *Akkor ezt az iskolát nem te választottad?*

– Nem, persze hogy nem. Apám úgy gondolta, hogy a vegyiparé a jövő, és ezért kellett ebbe az iskolába járnom.

– *Elképzelhetőnek tartod-e, hogy az iskolákban személyesebb legyen a hangulat?*

– Hogyne, de ez mindig tradíció kérdése, és az nincs. Amikor én középiskolába jártam, az iskolához tartozásnak egy bizonyos értelemben még volt jelentősége. Az egyik iskolában ez a sport volt, a másikban a kultúra. Volt kerületi és budapesti kosárlabda-, kézilabda-, labdarúgó- és röplabdabajnokság. Ezekben mindben játszottam. Volt valami, ami az iskolához kötötte a gyerekeket, de az is csak egy vékony kis jég volt, kezdett kialakulni és tönkrement azóta. Néhány helyet kivéve nincsenek tradíciók. Amíg tradíciók nincsenek, addig nagyon nehéz elképzelni, hogy egy iskolának meglegyen a saját arculata. A tanterv sem kialakított, a középiskolai és az általános iskolai tanárok és általában a pedagógusok annyira alá vannak értékelve a társadalmi ranglétrán, hogy az döbbenetes. Én magam is voltam tanár, és tudom, hogy mennyit kerestem, és ahhoz képest sötét bunkók hány nullával kerestek többet az összegek végén. Amíg a tudás és a pedagógus nincs megbecsülve, addig nem alakul ki tradíció. A középiskolákban az egész tanári kar nőkből áll, ami nem helyes pedagógiai szempontból, fele-fele arányban kellene lenni nő és férfi tanároknak. Amíg nincsenek kialakult erkölcsök, addig nemlétező, megfoghatatlan dolgok irányítják a tanárokat is, amiből nehéz elképzelni, hogy valaha egy azonos nemzeti kultúra képe kialakuljon.

– *Mire gondolsz, mik mozgatják a tanárokat?*

– Általános elvek vannak, meg átlagról alkotott elképzelés. Az a probléma, hogy az átlag az igazából nem az átlag, hanem az alja. Mert az átlag az azt jelenti, hogy mindenki el tudja végezni, mindenki megfeleljen neki. Aminek pedig mindenki meg kell hogy feleljen, az nem a közepes értéke valaminek, hanem az alja. Mert a közepesért már valamit teljesíteni kell. A probléma ott van, hogy minimális teljesítménnyel vagy látszatteljesítménnyel lehet osztályzatokat kapni, iskolákat elvégezni. Az értékelés nincs rendben, és ez nem köthető a tanárok személyéhez, hanem társadalmi kérdés. Aki nem tud összeadni vagy nem tud helyesen írni, azt nem szabad átengedni az általános iskola megfelelő osztályából. Aki nem alkalmas arra még, hogy általános iskolába járjon, azt nem szabad engedni. Hiszen ez ment évtizedeken át, és ennek még évtizedekig meglesznek a következményei. Nincsenek tradíciók. Nem félnek attól, hogy nem felelnek meg egy társadalmi elvárásnak, magyarul: nem félnek attól, hogy nem teljesítenek. Ha nem végzem el, nem végzem el. Nincsen ösztönözve, hogy elvégezze, hogy akkor ő maga lehet több. Nincsenek

meg ezek az értékek. Ismerek olyan embert, aki negyedszer járja a hatodik osztályt, és nem érdekli, hogy 6 valaki legyen, és most már 17 éves, és nem hogy a nyolcadikat, de a hetediket sem fejezte be. Hiába fogadnak hozzá magántanárt, ő csak ül és bámul, de nem érdekli.

– *Véleményed szerint a tudás kezdi elveszteni fontosságát?*

– Hát az már nem kezdi, az már elég régóta nem fontos. Mert az átlag volt az érdekes, vagyis az, hogy mindenki egyenlő legyen. Ez egy alapvető szemléleti hiba. Ne legyen mindenki egyenlő! Nem kell egy bunkóval egyenlőnek érezni magunkat, aki lusta, nagy a pofája és lop. A sajnálat az egy dolog, meg az, hogy gondoskodni kell róla, hogy ne haljon éhen. De egyenlő ne legyen egy tanárral. És amíg ez a dolog leforog, addig több generációnak el kell tűnnie a süllyesztőben, hogy valami kikristályosodjék az alján, amire már lehet építeni. Ez persze sokáig fog tartani. Az a diák, aki most szakmunkásnak tanul, annak a tanára nem tanítja meg pontosan, hogy az adott szerszámokat hogyan kell használni. Mert a tanárt sem érdekli annyira. Az inas már nem veszi át a fogásokat a mestertől, mert a tanár már nem mester. Hiányzik a munkának, a szakértelemnek és egy csomó mindennek a tradíciója. A linkség az átlag, és egyenlősi volt itt, ami persze messze nem volt egyenlősi, hanem hazugságra épült az egész. Protekcióra és hazugságra. Most a pénzre épül, de a pénz a protekcióhoz képest mégis megfoghatóbb dolog. És aztán elérkezik egy pillanat majd, amikor csak a pénz számít, de a pénzt csak tehetséggel és tudással lehet megszerezni. Harminc évvel ezelőtt az amerikai fekete lakosság egy ezrelékét nem lehetett látni a közéletben, a televízióban, a showbusinessben, és most nézd meg, hogy mit csinálnak. Mennyire érdekes látni, hogy ők is meg tudják csinálni. Elérkezik majd a pillanat, amikor beláthatatlan lehetőségek lesznek a tudás megszerzését és felhasználását illetően. Aki akar valamit csinálni, aki keresi helyét a világban, vagy pénzéhes, annak meg kell tanulnia ezt vagy azt, mert akkor tud pénzt keresni. Tehát tudni fog valamit, és amikor az ember már tud valamit, akkor tartja magát valamire, és másokat, akikről tudja, hogy azok többet tudnak, mint ő, szintén tartja valamire, és akkor kialakul a tisztelet és valamiféle értékrend, ami a tradíció, ami most nincs. Mert eddig mindenki azt nézte, hogy protekcióval hogy juthat ehhez vagy ahhoz, most pedig azt, hogyan tud privatizálni, valamit ügyeskedve megszerezni, de nem az igazi tehetségénél, képességénél fogva dolgokhoz jutni.

– *Te fiatal korodban soha nem felettél meg apád elvárásainak. A te fiad mennyire felel meg a te elvárásaidnak, vannak-e egyáltalán elvárásaid vele szemben?*

– Nincsenek. Egyetlen kötelességem van az, hogy ott legyek mögötte, hogy bármikor visszatérhessen hozzám, ha bajban van, vagy támaszkodhasson rám egész életében, de oda menjen és azt csináljon, amit akar. Semmilyen elvárásom nincsen. Maga válassza ki magának, amit akar, csak tanuljon! Azt csinálja is. Olyasmit csináljon, amit szeret, és ne azért, mert azt kell. Semmilyen értelemben nem szólok bele az életébe. 22 éves. Sose szoltam bele. Mindig elé tettem azokat a dolgokat, amiket elé tudtam tenni, és azokból ő választott vagy elutasította őket. Ez a választás egyik formája, hogy az egyiket elutasítod, a másikat megfogod. Így telt el 22 év. Nagyon örülök, hogy nagyon kevés olyan dolog van, amiben hasonlít rám. Nem akartam, hogy olyan legyen, amilyen én vagyok, és ez sikerült is. Kevés sikeres dolog van az életemben, ez az egyik.

„Túlélni csak lázadva érdemes...”

– Egy budapesti középiskola diákjai beszélgetnek Bakács Tiborral –

Vendégünk Bakács Tibor esztéta, filmkritikus, újságíró, a Magyar Narancs kulturális rovatának vezetője. A beszélgetés 1995 márciusában zajlott.

– *A diákok között elég népszerű Magyar Narancsot gyakran emlegetik liberális alternatív lapként. Mivel szemben vagy milyen értékek között mutat fel alternatívákat?*

– Kétféle gondolkodásmód van kultúránkban. Az egyik – amit én ideologikusnak hívok –, azt gondolja, hogy létezik fundamentum, létezik egy alap, amin keresztül értékeket tudok adni a társadalomnak, az embereknek. Ez lehet bármilyen alap, jó alap is lehet. Például a Bibliára gondolok, de alap lehet a francia forradalom is. Úgy vélik, ez az alap annyira szilárd, hogy ha ezektől eltérünk, akkor összeomlik az egész társadalom. Ezért szükséges, hogy az egyén a hagyományon keresztül építse föl magát. Én nem ítélem el a konzervativizmust, mert a hagyományörzésben rendkívüli szerepet tölt be. Aki nem törődik a hagyománnyal, az szép lassan megeszi a saját gyermekeit. Nyilvánvalóan egy liberális alternatív embernek szüksége kell hogy legyen a másik oldalra, mert egyébiránt önmagát fogja abszolútizálni. A demokrácia az, hogy van más nézetű ember is. És azt is megértem, hogy ő nehezen tudja elfogadni azt, hogy én nem az ő alapértékéhez csatlakozom. Ez főleg a politikai életre igaz, de a kultúrán belül is megfigyelhető. Tehát a nagy nemzeti kultúra az, amit mondjuk a Nemzeti Színházban játszanak. Nem Madáchsal van a probléma, hanem azzal, hogy ezek az emberek soha nem mernek máshoz nyúlni, mert ez egy jó, biztonságos játék. Madáchot is elő lehetne adni úgy, hogy a lélegzetetek elálljon, ez azonban nem szokott megtörténni a Nemzeti Színházban. Nem kockáztatnak semmit, sem a bukást, sem a sikert.

Az alternatív kultúra ezzel szemben azt mondja, hogy nincs egy biztos alap. Vannak biztos alapok, de hogy nekem melyik a biztos és neked melyik az, az egyén választásán múlik. Azt mondja, hogy választhatóságot teremtek, aztán vagy te annyira felnőtt, hogy dönts. És itt van a nagy vita a két kultúra között. Az egyik szerint még nem vagy felnőtt, még szükséged van az érésre, a tanulásra stb. Mi pedig azt mondjuk, hogy a tanulás és az érés ellenére is az ember tud választani. Végül is el tudod dönteni magadban azt, hogy mi jó neked vagy mi nem. Ez a két felfogás között olyan vita, amelyet soha, soha nem fognak eldönteni, tehát egyik csoport sem tud igazán győzni. Vannak időszakok, amikor a nagy pénzcapák megveszik az alternatív kultúrát, mert nem tudnak mást tenni. 1968-ban a francia fiatalok és a diákok fölborogatták az utcaköveket Párizsban. Szociológiailag nagyon érdekes kérdés, hogy miért tört ki a párizsi diáklázadás. Valószínű, hogy a francia fiatalság megunt a tekintélyvelvet, a tanácsokat, a törvényeket, a bírakat, és ki akarta fejezni önmagát. A rendőrség ezt csúnyán leverte, és ott ült a végrehajtó hatalom, az állam, és azon morfondírozott, hogy most mitévő legyen. Nem lehet folytatni ugyanazt, mert az újra utcai harcokhoz vezet. Döbbenetes dolog történt. Az összes fiatal tehetséget, aki gondolt valami picit az életről, a

művészetéről, azonnal megvásárolták pénzzel. Ezzel megcsapolták a belső feszültséget, egyszerűen eltűnt a társadalomból a forradalmi hangulat, és mellesleg prostituálódott a művészet. A francia film például 68-ban halt meg. Nagyon jó szellel szemben, súly alatt dolgozni. Itt van a gimnázium fő feladata, ha az ember megszokja azt, hogy állandóan ütötték őt, akkor haláláig már nem szúrja el.

– *Nincs valami jó véleményed az iskoláról. Biztosan rossz tanáraid voltak. El tudnál képzelni olyan iskolát, chova szívesen jártál volna, mondjuk olyat, amelyik alternatív módon szerveződik?*

– Szerintem a tanárok egyik feladata az lenne, hogy a konfliktusokra fölkészítsék azt az embert, aki elhagyja az iskolát, mert mindenki elhagyja azt. Azzal nem foglalkoznak, hogy mi történik a fiatallal majd később, s ez baj. Am ezeket a konfliktusszituációkat a tanárnak is kezelnie kell, nemcsak a diáknak. A magyar-tanárom például gyűlölt. Én elég sokat tudtam irodalomból. Ő azt tanította, hogy Hemingwayt baleset érte. Ez nem igaz, hazugság. Hemingway belefordult a fürdőmedencéjébe átlőtt fejjel, ezt kell elmondani. Rettenetes diák voltam, első világháborús csizmám és kabátom volt, egyedül ültem hátul, és időnként beszéltem: – Nem igaz, tanárnő, főbe lötte magát! Erre azt mondja a tanárnő: – Takarodjon ki, Bakács! Ezzel nem oldotta meg a problémát, mert sajnos igazat mondtam. Nem lehet tekintélyi érvvel azt mondani, hogy Hemingway infarktust kapott. És persze, amikor kijöttek a gyerekek a teremből, jó részletesen elmagyaráztam, hogyan is történt a dolog.

Nagyon sok tanárban nem éreztem a szeretetet. Senki nem fogja ezt bevallani, de én bele tudtam pusztulni, mert éreztem, hogy a tanárnőt irritálom. És ez érthető, mert ő is ember, ő is gondolt valamit a dologról. Csakhogy nem lehet valakit gyűlölni azért, mert alatta van, mert ő diák... Kézi vezérlésű tanári karok működtek. Emlékszem, apámat háromszor hívták be, amiért én a november hetedikéi emlékünnepeken fehér nadrágban és zöld zakóban vagyok. Apám mindig kiállt mellettem, és ez rettenetesen fontos volt. Én tudom, hogy az egyéniség vagy a különös gondolkodásmód megnehezíti a munkát az iskolán belül, az pluszenergia. Két dolgot nem lehet megtenni. Nem lehet, hogy a tanárok ilyen rettenetesen keveset keressenek. Abba bele lehet örülni, hogy az ember szegény is és még tanít is. Másrészt, hogy a presztízse ilyen alul legyen. Nyugaton egy bíró rettenetesen sokat keres, és rettenetesen magas a presztízse, mert nem lehet azt gondolni, hogy a bíró megközelíthető, ő érinthetetlen. S valahogy ilyennek kéne lennie a tanárnak is. Ehelyett azt látom, hogy egy szellemi proletár velem küszködik azért, hogy legyőzzön. Ott van a kezében a hatalom, és nem megy neki. Abban a pillanatban, amikor észreveszem, hogy a tanár gyenge, akkor már megvetem. Az borzasztó, amikor a diák a tanár fölébe kerül. És sajnos sokszor előfordul. Ahhoz a két tanárhoz, akit szerettem és végtelenül tiszteltem, soha nem mertem mérni magam... Úgy gondolom, ők faragtak belőlem embert. A gimnáziumban én rettenetes kínokat álltam ki, kétszer is megbuktam.

Később hál' Istennek elkerültem a teológiára. Azt lehet tudni, hogy a paptanárok nagyon jól tanítanak. Én elhültem, hogy tényleg, mennyire jók. Amikor metafizikaórán képtelen voltam felfogni, hogy miről beszél a professzor, a végén odamentem hozzá, mondtam, hogy ezt én nem értem. Halál nyugalommal még egyszer, majd még egyszer elmondta. Ott állt, már rég el kellett volna mennie. De tudja, hogy a világ állapota akkor zökken helyre – hogy hamleti nyelven beszéljek –, ha valaki valamit megért, akkor van rend a világban. Nem arról van szó, hogy az

ő idejéből lopnak el, vagy hogy itt egy buta diák, hanem arról, hogy most sikerül a dolog, ezért éri meg. *Bolberitz Pál* volt ez a tanár. Valóban neki köszönhetem azt, hogy a kép metafizikus síkjáról írhattam a doktorimat. Ilyet nem éltem át a tanároknál korábban, ők mindig csak leadták a tananyagot. A matektanárom azért gyűlölt, mert kétszer szóaltam föl „ilyen problémaérzékenységgel”. Akkor még nem tudtam, hogy igazat mondok. – Tanár úr, mi az „X és Y”? Nem tudom lefordítani. Ilyen nincs. Később értettem meg, hogy ez az elvonatkoztatásnak nagyon mély szintje. Mert ha nekem azt mondják, hogy Mária 32 éves gyesen lévő, férjét elvesztett, az egy egész konkrét szituációs valóság, amin belül el tudom képzelni a dolgot. A matektanárom nem volt hajlandó soha, hogy az „X és Y-t” mint problémát fölvesse. Azt mondja, üljek le és ne beszéljek hülyeséget.

Valószínűleg az lenne a nagyon jó módszer, ha nem iskolák lennének, hanem mindenkinek lenne egy tanára, és mindenkivel személy szerint foglalkoznának. Régen volt ilyen. Nem tudom, igazából miben lehetne bízni. Sajnos az egyetemen is süllyed a tanítás színvonalra. Nem értettem egyet az egyetemistákkal, mert jó, kimennek tüntetni a kétezer forintos tandíj miatt, de azért még soha nem mentek ki, hogy érzed magad hülye a professzor, meg nem jön be órára. Pedig itt kellene kezdenie a diákságnak! Ha majd lázadtok, ne feltétlenül a kakaópénz miatt kezdjétek, hanem azért, hogy melyik tanár nem tartotta meg az órát. Mert ha ezt megkövetelitek, azt senki sem kérheti tőletek számon. Egészen addig viszont igen. Maximalistának kell lenni a tanárral szemben is. Ha a tanár maximalista, az nagyon jó. Megfigyeltem, hogy csak az ilyen emberektől tanultam. Teljesen mindegy, hogy érzed magad közben. A puha kezű tanárokkal az a baj, hogy jól érzed magad velem, meg jó fejnek is tartod, csak pont ő csap be, később csap be, az életben. Ezért az ember inkább szeresse a szigorú embert, mert az becsületesebben dolgozik. Nem tudom, hogy milyen technikákkal lógják az órákat mostanság a tanárok, de mindig van olyan, hogy röpdolgozatot írat például. Ez azért jó, mert addig foglalkozhat mással.

Szerintem rettenetes dolog az, hogy tanterv van. Minden személyiség más-ként sugárzódik át. A szellemtörténetben elképesztő dolgok mentek végbe. Voltak a görögök, a skolasztika, a francia forradalom, és mondjuk ugyanolyan arányban kell ezekkel foglalkozni, mint például az angol ipari forradalommal. Holott egyetlen korszakban át tudom vinni azt a történeti szemléletet az emberbe, ami által a többit is fel tudja majd később fejteni. De az iskolában csak pozitivistá tudás van, például ott a felelés. Miért kell visszaadni az anyagot? Tényleg, miért? Nyilvánvaló, hogy a ténybeli tudás segíti a gondolkodást. Én például szívesen tanítanék egy évet csak arról az egyetlen mondatról, amit az Isten a csipkebokorban mondott: „Vagyok, aki vagyok.” Ez azonban senkit nem érdekel. Pedig ez százezreket is tartalmazó probléma, mint mondjuk az, hogy mikor született Cromwell Oliver. Ha az ember ennek a gondolatnak a végére jut, akkor már nem fogják őt meglepetések érni az életben. Nincs annál szomorúbb, mint hogy fogja a diák a könyvet, és azért nem gondolkodik a dolgon, mert már minden kidolgozott, minden leírt. Én még azt tanultam, hogy a történelem az osztályok harca. Gondolom, ti már nem tanuljátok ezt a marhaságot. Véletlenül a könyvtárban beleolvastam egy történésszéknek a munkájába, aki azt mondja, hogy a történelmet a szeretet irányítja. Zavarodottan mászkáltam az utcán. Én azt hittem, hogy elnyomott osztályok jönnek, mennek, Lenin paradigmája szerint. És egy angol történész azt mondja, hogy a szeretet: a jó és a rossz választása. Akkor jöttem rá, hogy engem becsaptak az iskolában, és

azóta nem tudok megbocsátani. De nem baj. Hol van ideális állapot? Sehol nincs. Ez adja meg a lázadás lehetőségét.

– *De a mi generációnknak már nem maradt semmi, ami ellen föllázadhatna...*

– Ez azért nagyon szomorú lenne... Mindig azt hittem, hogy van egy tisztább generáció, van egy tisztább gondolkodásmód, amely eltöri a megromlott rosszat. Ma úgy látom, hogy minden újratermelődik. A mi generációnkban is megvannak azok, akik hatalomra, pénzre, gazemberségre hajtanak, és azok is, akik nem. Van egy mondás, miszerint: az embernek azért kell forradalmárnak lennie a húszas éveiben, hogy majd hatvanévesen konzervatív legyen. Ez igaz, és pont most sérül ez a gondolkodás. Egészen furcsa új konzervativizmust veszek észre a fiatalokon. Nem is értem egészen: hogyan lehet ennyire bevett, hagyományos értékek világában élni. Mi minden ellen föllázdunk, csak azért is, mert jó érzés volt.

– *És mi hogy vagyunk konzervatívok?*

– Egészen furcsa dolog ez. Megfigyeltem, hogy manapság mennyire egyetért a fiatalság a jóval idősebb generációval. Az idősebb generáció által adott kulturális mintákat élvezi. Elmegyek színházba, nézem a 17-18 éves lányokat fiúkat és tapsolnak, élvezik ezt az egészet, holott rettenetesen rossz az előadás. Pedig idős, alkoholban megáporodott generáció nyújtja ezt nekik, akikhez semmi közük. Nem értem. Engem a veszprémi színházból kidobtak egyszer, és mindent el is követtem ezért. Illyés Gyula Tűvétevek című darabját mutatták be, és mérhetetlenül rossz volt. Addig zörögtem egy dunakavicsos zacskóval, amíg gyakorlatilag botrányba fulladt az előadás. Végigkínáltam a mellettem lévőket, és ez teljesen adekvát viselkedési forma volt akkor, 17 éves koromban.

– *Ilyen tespedtek vagyunk?*

– Nem tudom... vagy ekkora a félelem a társadalomban.

– *Mindenkinek jogában áll megválasztani a saját maga alapját. Nem?*

– Igen, de képzeld azt, hogy a te alapod azonos azzal, aki már ötven évet élt.

– *De ez miért baj?*

– Azért, mert mindennek ideje van... Ha egy tojást három percig főzöl vagy tíz percig, az egyik lágy, a másik kemény tojás. Állagában más a kettő.

– *De azért vissza lehet térni valamihez, ami régi, nem?*

– Vissza, félre ne értsd! Csak furcsának tartom...

– *Azt mondtad az elején, hogy a kultúrában két felfogás létezik: a konzervatív és az alternatív.*

– Igen, de ma létezik egy új konzervativista hullám is.

– *Ma van ez a konzervativista hullám, de akkor majd később lesz egy alternativista hullám is, és ez teljesen más lesz, mint a mostani.*

– Igen, csak közben telnek az évek. Én mindig félek egy kicsit. A történelem nem viccel. Volt itt fasizmus, és az mindig a jobboldali konzervatív gondolkodásmódból jön. Most éppen körülöttünk mindenhol népeket irtanak. Gondold csak végig! Elég elképesztő Groznij, Sztyepanakert, Szarajevó. Nem tudsz kilépni az országból, hogy ne lőjenek rád. Bizonyos értelemben ezért mondom, hogy azért kell szabadon, normálisan gondolkodni, mert embereket ölnek meg tőlünk 3-5-6-700 kilométerre. Az nem nagy távolság.

– Ezeket az embereket azért ölik meg, mert valaki hatalomra vágyik, mert van, akinek nem elég az, amije van. Ezeket nem azért ölik, mert valaki alternatív, valaki konzervatív.

– Valóban nem azért. De mondd már meg nekem, hogy például a bosnyák-horvát-szerb konfliktusban kinek van igaza! Van igazság?

– Jó, tényleg nem lehet megállapítani...

– Azok a gyerekek milyen igazságot képviselnek, akiket lelőnek? Az egyik legmegdöbbentőbb filmjelenet az volt, hogy áll egy félkezű szarajevói kisgyerek, és azt mondja, az a rossz a háborúban, hogy már többet nem fog tudni hógolyózni. Semmi köze ahhoz, hogy konzervatív, alternatív, milyen hatalom stb. A bosnyákok kevesen vannak, ki is fogják őket irtani, ámde mögöttük áll az egész iszlám világ. Mi van, ha azt gondolják, hogy most már elégünk van ebből a nagy keresztény hatalomból, itt az ideje a szent dzsihádot megvívni? Nyilvánvalóan azt hiszik, hogy alapvetően igazuk van, és ennek az igazságnak a birtokában törnek a hatalomra. Erre mondom azt, hogy ne kelljen nekünk a hatalom. Kérdezed, miért baj az, ha ugyanazt akarja egy 17 éves, mint egy 50 éves? Egy 50 éves arra gondol: bizonyos hatalmi pozícióban el tudok intézni bizonyos dolgokat, meg tudom valósítani az életemet, de 17 éves korodban ne törj a hatalomra, ne foglalkozz ezzel, menj ki a rétre, nézd a felhőt! Egyszerűen nem élhetsz ugyanolyan életminta szerint!

– Miért kell minden ellen és mindennei szemben lázadni? Miért nem elég csak egyféleképpen? Én a színházban nem lázadok, de lázadok abban, hogy mindennap kerékpárral járok és nem autóval. Nekem miért kell minden formában lázadnom?

– Azt nem mondtam, hogy minden formában lázadnod kell, de amit választottál, abban a formában következetesnek kell lenned. Persze nem lehet minden formában, mert idő sincs rá. A kerékpár az OK.

– Akkor miért baj az, hogy ugyanazokra az előadásokra járok, mint az ötvenévesek, vagy olyasmit csinálok, mint ők?

– Összefügg a dolog, mert ha te kerékpárral jársz és tényleg környezetvédő vagy, akkor úgy gondolsz, hogy van valami természetes érték, amit meg kéne őrizni. Ez maga után von olyan dolgokat, hogy nehezen bírod már a Tüvétevéket. De igazad van, hogy más az esztétikai ízlés, csak én nem értem azt, hogy ezt a poros magyar színházi társadalmat miért a fiatal generáció tartja fenn. Emlékszem, repülőjegyet vettem Gdanskba meg Varsóba, hogy lássam Jozef Saina és Tadeus Kanto darabjait. Életet meghatározó szerepe volt néha egy-egy filmnek vagy egy színházi előadásnak.

– Én nem vagyok olyan pesszimista mint te, két-három hete, amikor a szlovák atomerőmű ellen aláírást kellett gyűjteni, a suliból 2-3 nap alatt több százat sikerült begyűjteni....

– Ez csak néha tör föl belőlünk, amikor konkrét dolog és inspiráció van, amikor például kezünkbe nyomnak egy papírt. Nekünk eszünkbe nem jutott volna a szlovák atomerőmű ellen tiltakozni.

– De ki mondta azt, hogy tüntessünk? A tanárok...

– Ha sulin belül lázadsz, akkor kirúghatnak...

– Most nem benzines palackokra kell gondolni, az ember rengetegféle formában tud lázadni. Amikor az atomlobby fölszólal a mohi atomerőmű mellett, akkor

magadban lázadsz, megfogalmazod a véleményedet. Azok ellen, akiknek minden érdekük abban áll, hogy akár az országot is elpusztítsák.

- *Van egy pár ember, akikben megfogalmazódik a lázadás gondolata, csak kevesen vannak.*

- *Inkább senki sem mondja ki és senki sem veszi tudomásul, hogy más valaki kimondja....*

- De ki kell mondan! Aquinói Szent Tamás szerint ami nem jelenik meg a világban, az nincs is. Amit nem mondasz ki, az meghal. Azt mondják a tévében: találjuk ki Magyarországot! Az a bajom ezzel az egésszel, hogy ne 200 értelmiségi találja ki Magyarországot. Találjuk ki mi, mindannyian, belül Magyarországot! Nevetséges, arisztokratikus attitűd eljátszani Széchenyit és Kossuthot egyszerre. Hankiss tanár úr azt mondja: adjunk valami képet Magyarországról! És mi, okosok, akik egyébként tönkretettük az egészet, mi adunk nektek egy képet. Nem akarom! Mindenki magát művelje, ne engem művelgessenek.

- *Én csinálom a jövőmet?*

- Igen.

- *Egymaga senki sem csinálhat jövőt, egymagamban meghalok. Szükségünk van egymásra.*

- Csak magadon belül csinálhatod meg a jövődet, és másokkal óhatatlanul össze fogsz kapcsolódni. Meg fogod keresni azokat az embereket, akik ugyanúgy gondolkodnak, mint te. Érdekes módon kialakul egy közös nyelv. Amikor én bázisközösséges voltam – még a kommunista rendszerben, ez akkor nagyon kemény volt –, valamilyen oknál fogva csak magammal foglalkoztam, és egyszerűen mégis megismertük egymást, mint a szabadkőművesek. Azok az emberek, akik valahogy kidolgozták magukat belül, egy bizonyos közegben úgys találkozni fognak. Ne politikusok, vezéralakok hozzanak minket össze, tereljenek egy nyájba. Nincs annál szörnyűbb, mint rohamra indítani egy csapatot. Petri György mondta, a költő – és nagyon igaz a van –, hogy fél azoktól az emberektől, akiknek küldetés-tudatuk van. Nagyon veszélyesek. Miért nem magukat küldik? Mindenki a maga bőrét vigye a vásárra. Szabó István úgy fejezte be az Apa című filmjét, hogy egy ember úszik, majd nyit a kamera, és kiderül, hogy három ember, száz ember van ott még. Ám mindenki azt hiszi, hogy egyedül van, de igazából nagyon nagy tömegben úszik. Valahogy így teremődik meg egy mozgalom, egy normális társadalom. Az egyszemélyes ember azért szereti, ha kívülről irányítják és megmondják neki, hogy mit tegyen, mert az kényelmes. Soha nem gondolkodik el azon, hogy mit mondtak, mi is a probléma. Könnyű gyors, egyszerű választ adni mindenre, mert avval megnyugtatom magam. Azzal etették a társadalmat, hogy az AIDS a homoszexuálisok betegsége. Nem igaz. A heteroszexuálisok ugyanúgy megkapják, sőt kimutatások szerint már több heteroszexuális beteg van, mint homoszexuális. Sokkal egyszerűbb azt mondani, hogy homoszexuálisoké, mert akkor nem kell magyarázni a problémát... Vagy: Nagyon egyszerű azt mondani, hogy a kábítószer olyan végtelenül rossz dolog, csak az a baj, hogy egyre több kábítószer-élvező van. A Narancs megpróbál szakszerűen beszélni a dologról. Amikor mi elkezdtük a drogvitát az újságban, jött a rendőrség. Most már elfogadnak minket vitapartnernek, mert belátták, hogy attól nem fog csökkenni a drogfogyasztás, ha a Narancsot elkezdi emiatt csipkedni vagy pressziók alá helyezni. Mi az alkoholt meg a cigarettát is drognak tekintjük. A társadalom elfogadja az alkoholt meg a cigaret-

tát, mert óriási állami haszon van rajta. Mi azt mondjuk, hogy ugyanolyan drog, mint más. Nem az egészségedért aggódnak vagy érted! Képmutató a társadalom, mert ha valóban érted aggódnának, akkor tennének is érted valamit, de nem tesznek. Rettenetessé válik az a társadalom, ahol a drogosokat nem betegként kezelik, hanem bűnözőként. Az olyan társadalom egyszerűen nem akar foglalkozni a problémával. Egyébként ez a társadalom el is fog süllyedni, bizonyos értelemben Amerika is ugyanezt tette. Amerika el fog süllyedni a drogban, hihetetlen mértékben drogoznak ott az emberek. Azt mondják, azért nem lehet lecsukni az összes drogot, mert kb. 30 millió ember ülne börtönben. Egyébiránt Magyarország ilyen szempontból nagyon liberális, a törvényalkotók nagyon okosan viselkednek, a politikusok nem. A tévében, újságban megjelenő megnyilvánulások szörnyűek. Ha te nem tudod, hogy mi a szintetikus drog és a természetes drog között a különbség, akkor hihetetlenül ki vagy szolgáltatva, mert a szintetikus drogtól elsősorban függővé válsz. Beépül a csontszerkezetbe, és nem tudsz tőle szabadulni. Az okosok úgy gondolják, hogy a beszéd már önmagában bűnös. S nem mondják el, hogy mennyire veszélyeztetett pont ez a generáció, mert ez lehet a potenciális vásárló, nem én, én már öreg vagyok és a tanárok is. Azért nem a mi generációnkat találják meg, mert bennünk már kialakult egy személyiség szerkezet, és vissza tudunk utasítani. A fiatalnál még nincs kész személyiség szerkezet, ezt még be lehet fogni.

- *De itt éppen az a probléma, hogy a fiataloknak nem mondják el rendszeresen, milyenek az igazi hatások. Nem tudok elképzelni olyan gyereket, aki tudja, ismeri, milyen hatásai vannak ezeknek a szereknek és mégis szedi. Tudatlansága miatt választja a lázadásnak ezt a formáját.*

- *Megnéztünk egy amerikai filmet, ami arról szólt, hogy aki használja a szert, az meghal, és semmilyen konkrétabb dolog nem volt benne. Utána meg a védőnő – nem akarok személyeskedni – fölolvastott egy lapot, mondta, hogy ő még soha az életében nem találkozott narkóssal, de az nagyon undorító lehet, mert csurog a nyála. Ami még sücs volt, elmesélte, hogy a szipuzás és a tánc hogyan függ össze.*

- *Harminc embert végül is majdnem becsaptak. Nem?*

- *Harminc ember már úgy tudja, hogy a csápolás az a drogfogyasztás, és még valamiféle tánc.*

- *Egyszer Bolberitz Pál tanár úr, a teológia egyik neves professzora mondta: – Tudod, Tibor, az a probléma, hogy a bűn, az jó. Ha nem lenne jó, akkor nem bűnözne az ember. Nagyon igazza van. Mindig azt mondják, hogy a kábítószer szörnyű dolog, és akkor a fiatal észreveszi, hogy jó, s arra gondol, hogy mindenki hazudott neki. A kábítószer jó dolog, csak meghalsz benne. A védőnői félt téged, még gyerek vagy... Van az „extázi” nevű szer, rettenetesen jól lehet táncolni vele, óriási energiát ad. Azt azért mégis túlzás állítani, hogy minden táncoló ember extázi szed, vagy fordítva.*

- *Mindenkiben van belső lázadás, attól vagyunk ilyen feszültek. Nekem meg is mondta a háziorvosom, hogy három kilométerről látszik, hogy szorongásos vagyok. Ezen elgondolkodtam. Én átlagos vagyok, de látni lehet rajtam az utcán. Ez érdekes. Az ember szinte minden ellen lázad. Nézi a tévét, elege van, nem tetszik neki, az iskolát utálja, a tanárok az izgalmas részeket elhallgatják. Elegem van az egészségből. De mit csinálnak?*

- *Próbáld kifejezni magad, mert az nem elég, hogy eleged van, próbáld megfogalmazni azt is, hogy miért. Ez tényleg nagyon nehéz, de ha már meg tudod*

fogalmazni, akkor ne aggódj, annyi problémád lesz, hogy nem lesz időd unatkozni. Abban a pillanatban, amikor szembefordulsz a világgal, a világ elkezd veled egy párbeszédet. Megsérülsz, Istenem, nem szabad belehalni a sérülésekre. Ez fontos dolog. Hány éves vagy? Leszel te még 28 is. Azért kell hajtani, mert most csinálsz meg magad, később nem fogod tudni, később már megy a verki, a mókuskerék.

– *De hiszen már most is az van, abban élünk.*

– *Állítsátok meg!*

– *Már az óvodában kezdik.. Már akkor piros pontok vannak, ebbe születik az ember. Mikor voltunk utoljára szabadok? Talán akkor, amikor megszülettünk...*

– *A szabadság nem megvalósult állapot, az egy folyamata.*

– *De az ember az óvodában nem tud lázadni!*

– *Az óvodások lázadnak! Tudom, mert egy csomó óvodást ismerek. Odavágja a játékokat a földhöz, vagy nem eszi meg a spenótot. Ők még komolyan lázadnak. A gyerekek ül az etetőszékben, és befogja a kezével a száját. Tudom, hogy ellenem lázad, a szülői önkény ellen.*

– *De úgys beletömik a spenótot a szádba, később meg mást, legfeljebb a módszerek változnak.*

– *Ki lehet köpni. Ha nem tömnék beléd, akkor nem lenne mi ellen lázadni.*

– *Már az óvodában vannak olyan furcsa emberek, akik nem szeretik a gyerekeket. Volt egy óvó nénim, ő mindig azt mondta, hogy megesz a farkas. Labilis idegrendszerű voltam, de ő folyton ezt mondogatta, én bögttem, de nem hagyta volna ám abba.*

– *Ő a szakma megszállottja volt.*

– *Az iskolában senki nem mondja neked, hogy megesz a farkas.*

– *Itt azt mondják, hogy kirúgnak, kisleány.*

– *Miért? Petőfit hány iskolából kirúgták? Az a baj, hogy amikor ennyi időse vagy, nem tudod relativizálni a problémát, és igazad van, mert a világ pont akkora, amekkora te vagy.*

– *Nemcsak azt mondják, hogy kirúgnak, hanem van például egy tanár, egyszerűen úgy néz rám, ha elmondom az ellenvéleményemet, mint borjú az új kapura, ez mit beszél, én vagyok a tanár, ez hülye gyerek.*

– *Mondd el, és minden ilyen pillanatban győzől! Nem érzed, de ilyenkor születesz meg.*

– *Nálunk meg nincsenek vitatkozásra képes emberek. Van egy-két ember, aki odafigyel, hogy miről is van szó, nekem általában nincs is kedvem vitatkozni.*

– *És mihez van kedved? Az MTV-t nézni?*

– *Van egy csomó program a suliban, és sokan vannak, akik semmire nem jönnek vissza, mert annyira szűk látókörűek, inkább otthon ülnek, ahelyett, hogy eljőnének ide, és meghallgatnának másokat. Túl sokan vannak ilyenek.*

– *Ez az egydimenziós ember, aki mindig van. Ők is kellene. A tömeg és a szám viszonylatában nagyon csínján kell lenni. Például Albániában kiirtották a vallásosságot. Azt mondták, nincs egy vallásos ember sem az országban. Ám egy volt, és belőle lett a kalkuttai Teréz anya. Ő albán származású és döbbenetes, az*

egész világot föl tudta forgatni, miközben Albániában nem volt vallás. Tehát egy lánглеlkű ember egy egész korszakot be tud világítani.

Azért volt jó nekünk Veszprémben a Lovas László Gimnáziumban, mert létrehoztunk egy kaszinót egy kocsmában. Úgy csináltunk, mintha Kosztolányi korában lennénk, rendeltük a drogokat és verseket írtunk, minden délután iskola után odamentünk. Ma tudom, hogy a stílusérzékeket ott szereztem meg, mert naponta írtam, persze nagyon rossz verseket. Megéltük a saját iskolánkat, nemcsak tanítási órákon vettünk részt, hanem egymásnak felolvastunk, minősíthetetlenül rossz költőket, és jókat kacagtunk. Egyszerűen életformává vált az irodalom. Ezért volt furcsa az iskola, holott tanítottak, de mi közben éltünk. Ezt nektek, magatoknak kell kitalálni! Közben állandóan csatáztunk a többi sulis diákjaival. Az embernek szüksége van ellenségre. Keressetek magatoknak ellenséget!

– *Nem ebből lesz a fasizmus?*

– Nagyon okos fölvetés. Énszerintem nem az ellenségképből lesz fasizmus. Az identitástudatot belülről nagyon segíti az, hogy ha tudom, miben különbözök a többi gimnazistától. A fasizmusban pont fordítva, nagy egység van. A konfliktus nem vezet fasizmushoz. A konfliktus rendkívül kellemetlen, minden demokratikus létforma problémája ez. Én tudom, hogy ő miben különbözik tőlem, de ez nem azt jelenti, hogy megvetem.

– *Szerintem szövetségest kell előbb találni vagy barátokat és utána ellenséget, de az ember négy év alatt nem talál jó barátokat itt, a suliban.*

– *Nem feltétlenül kell szövetséges, szerintem.*

– *Ha nincs szövetségesed, abban mi a poén?*

– *Magadnak kell megvívnod a csatáidat, és aztán jönnek a többiek.*

– *Földobjuk a problémát, és biztos vannak ellenkező vélemények is, mint például filozófiaórán. Diákok körében is megvan ugyanaz, vannak ellenvélemények, és nagyon megtaláljuk az „ellenségeinket”, még az osztályon belül is, nagyon kemény viták szoktak lenni. De ez elszigetelődik. Fél óra múlva mindenki elfárad, abba hagyja, kész, ennyi volt. És akkor kibékülünk.*

– *Nincs energia. De a tanáraitokkal legalább szoktatok vitatkozni, nem?*

– *Igen, de hiába mondom el neki a saját véleményemet, ha az nem érdekli. Hiába teszek föl kérdést, nem érdekli.*

– *Az a válasz, hogy mi lenne, ha mindenki elmondaná a véleményét. Soha nem érünk az anyag végére, már így is le vagyunk maradva.*

– *Az az igazság, hülyék lennének a tanárok megtanítani bennünket arra, hogy hogyan kell harcolni.*

– *Akkor viszont meg kell köszönni a tanárnak a diplomáját, és megkérni, hogy fáradjon ki az osztályból. Az az ideális, ha mindenki elmondja a véleményét. Az más kérdés, hogy a tanárban van egy tervszerűség és az ő tervszerűségét nem kell áttörni feltétlenül minden esetben, de ha a tanár nem köt kompromisszumot... Nem tudom. Olyan jó lenne most újból diáknak lenni. Lenne egy-két ötletem, hogy mit lehetne tenni azzal a tanárral, aki nem hallgatja meg az ellenvéleményt, nem készlet vitára. Példának okáért a következő órára senki nem menne be. Minek?*

Hisz nem dialogizál velem, nem hallgat meg. Figyeld meg, hogy az igazgató meg fogja vizsgálni.

- Nem fogja.

- Ha nem megy be az egész osztály egy órára?

- *Ha nem megy be az osztály az órára, akkor szerintem van olyan tanár – persze ha tévedek, akkor elnézést kérek –, aki egyszerűen azon töri a fejét majd, hogy dolgotatot trat abból az órai anyagból, amelyekre senki nem jött be.*

- Az hagyján, mert a következőre sem kell bemenni. Nem lenne abból botrány?

- *De. Csak én hiába megyek oda az igazgatóhoz azzal, hogy nekem nem tetszik a tanár tanítási módja, ez senkit nem fog zavarni.*

- A módszerét nem kritizálhatod, mert ő tanár, de nem utasíthat vissza téged mint diákot.

- *De sikerül nekik nap mint nap.*

- Én is azt hittem, hogy a tanárom nem figyel rám, s a dolgotatomba beleírtam egy sort, mert biztos voltam benne, hogy nem olvassa el: Tanár úr, ha eddig eljutott az olvasásban, fizetek egy sört. Nagyon meglepődtem, mert amikor felolvasta a jegyeket, azt mondta, hogy négyes, kettes ..., Bakács fizet egy sört és ment tovább. Ki kell próbálni! És ha tényleg nem veszi észre, akkor ott a bizonyíték a kezében. Azt is észre kell venni, hogy két oldal van: van rossz gyerek és rossz tanár, van olyan diák, akít nem érdekel semmi, és van tanár, aki nem való a pályára. De ne erről beszéljünk, hanem arról, hogy ha lázadsz és megpróbálsz kifejezni magad a világgal szemben, akkor élet fog költözni az egyébként holt szerkezetbe. És nem csak középiskolában, ez mindenütt így van. Van Andersonnak egy csodálatos filmje, amit kötelező lenne megnéznetek, a címe: *Ha*. Nem erre biztatlak titeket, félre ne értsetek, de az utolsó kép az, hogy ott van a háztetőn egy géppisztollyal a kezében és a tanári kar odalenn. Hogy mi a lázadás? Ha azt a filmet megnézed, akkor tudni fogod.

- *De egy hatalom ellen csak úgy lehet lázadni, ahogy ebben a filmben. Megéri? Ha megpróbáljuk átformálni az ő rendszerüket, akkor ellenségnek fognak nézni minket és elsöpörnek.*

- Miért gondold azt, hogy ez ennyire elveszett ügy? Nem igaz. Az emberek sokszor sikerül. Nem kell azt hinni, hogy annyira erősek ők. Más ez a harc. Én csak később, érett fejjel jöttem rá, hogy általában az iskolák a túlélésről szólnak. Egyrészt túl kell élnie az embernek a saját energiáit, másrészt a saját tanárait. De túlélni csak lázadva érdemes...

A beszélgetést vezette és legjegyezte *Both Mária* és *Csorba J. László*

Látókör

Kisida Erzsébet

Állampolgár a gyermek (avagy a tanuló több szerepben)

Az alapvető állampolgári ismereteket az iskolában kell elsajátítani. Ha a jelenlegi tanuló, a néhány év múlva felelősségteljes felnőtt nem is kíván majd politizálni, akkor is mint a családjáért, boldogulásáért fáradó ember, a társadalom tagja, teljes jogú állampolgár számtalanszor, különféle élethelyzetekben a jogviszonyok alanyává válik.

A gyermek, az ifjú és az általános jogi szabályozás

A tanuló, aki a napi, megszokott tevékenységét végzi – azonkívül, hogy tanul –, sok szerepben van jelen az életben, a mindennapi tevékenységekben. Otthon, a családban mint a család egyik tagja a családjogi törvényben megfogalmazott jogok és kötelességek hordozója. Az iskolában tanuló, itt az ebből fakadó jogosultságok illetik meg, és kötelezettségek terhelik. Ismét más szerepet kap, ha a közösségi életben jelenik meg mint a diákönkormányzat tagja vagy tisztségviselője. Ha viszont kilép az iskola kapuján vagy a családi otthon ajtaján, akkor bizonyos jogügyletek alanya lehet. Mindennapos esemény, hogy vásárol, a könyvtárban könyvet kölcsönöz stb. Ezekben az apró tevékenységekben is jogalany a gyermek, jogi szakkifejezéssel: jogosultságok és kötelezettségek hordozója.

A tanuló speciális helyzetben van: egyrészt vonatkoznak rá – bizonyos megszorításokkal – a jogszabályok általánosságban, másrészt a speciális jogszabályok és a külön jogszabályokban megfogalmazott privilégiumok szerint különleges helyzetet biztosít számára a törvény.

A minden emberre vonatkozó jogszabályok, az *általános jogi szabályozás* árnyaltan határozza meg a fiatalok speciális helyzetét.

A gyermek fejlődésének különböző szakaszaiban eltérő belátási képességgel rendelkezik. Ebből következően a nyilatkozatai, a cselekedetei is a korának és érettségi fokának figyelembevételével értékelhetők. Az a tény ismert, hogy a gyermek 18 éves korában válik felnőtté, akkor lesz teljes jogú állampolgár. De azt már kevesebben tartják szem előtt, hogy addig is megilletik bizonyos jogok a fiatalokot. A Polgári Törvénykönyv kógens, feltétlenül alkalmazandó szabályt állít fel:

1. *Cselekvőképtelen* a gyermek tizennégy éves koráig. Ebből fakadóan a jognyilatkozatai semmisek, nevében a törvényes képviselője jár el.

2. *Korlátozottan cselekvőképés* a kiskorú a tizennegyedik és a tizennyolcadik életéve között. Ennek következtében a jognyilatkozatainak érvényességéhez – ha a jogszabály kivételt nem tesz – törvényes képviselőjének beleegyezése vagy utólagos jóváhagyása szükséges.

A korlátozottan cselekvőképese személy törvényes képviselőjének közreműködése nélkül is

- megteheti azokat a személyes jellegű jognyilatkozatokat, amelyekre a jogszabály feljogosítja,

- megkötheti a mindennapi élet szokásos, kisebb jelentőségű szerződéseit: bevásárol, könyvet kölcsönöz, újságot vesz stb.

- rendelkezik a munkájával szerzett keresményével, és

- megköthet minden olyan szerződést, amelyből kizárólag előnyt szerez.

3. *Cselekvőképese* a 18. életévét betöltött személy (ha elmeállapota miatt nem korlátozzák a cselekvőképességét; erre azonban csak a legkritikább esetben, az orvosi szakvélemény alapján kerülhet sor). Tehát a cselekvőképese személy a maga nevében jár el, maga köthet szerződéseket és tehet érvényes jognyilatkozatokat.

Az ifjúság gyakran panaszos, mert – úgymond – nincsenek jogai. Tévedés. A fiataloknak vannak jogaik, csak nem ismerik azokat.

Feladatunk, hogy az ifjúság megismerje a jogait és éljen velük. A tájékozatlanság eredménye ugyanis elbizonytalanodáshoz, ez pedig téves értékeléshez, hibás döntéshez vezet. Egy idő után a tanulók beállítódnak erre a szemléletre, mert ezek a komponensek erősítik egymást. Az ifjúság magatartását, életvezetését befolyásoló, a cselekvési koordinátáit meghatározó állampolgári és jogi ismeretek elsajátítása elengedhetetlen feltétele értékrendjük kialakításának. Ennek hiányában – egyéb tényezőkkel együtt – az ifjúság rossz irányba fejlődik, a társadalom értéktételével meg nem egyező cselekedeteket visz végbe. Ez pedig az ifjúság és a felnőttek között meg nem értést, konfliktust okoz.

Azt is fontos hangsúlyozni, hogy a *jogok és a kötelezettségek* ugyanannak a skálának a két pólusán nyugszanak. Tehát együtt vannak jelen a jogi szabályozás során, együtt érvényesülnek a mindennapi életben. Egy hétköznapi példával célszerű megvilágítani az elmondottakat. A *Polgári Törvénykönyv* már említett rendelkezése értelmében a korlátozottan cselekvőképese személy (a 14–18 év közötti fiatal) – ha a jogszabály kivételt nem tesz – rendelkezik a munkájával szerzett keresményével. Sőt, keresménye erejéig erre kötelezettséget is vállalhat. (Ptk. 14. paragrafus (2) bekezdés c) pontja.) A *Családjogi Törvény* 85. paragrafusa pedig leszögezi: az a gyermek (18. év alatti fiatal), akinek szabad rendelkezése alatt álló saját keresménye van, ha a szülői háztartásban él, a háztartás költségeihez keresményéből megfelelő mértékben köteles hozzájárulni. Természetesen ezeket a jogokat és kötelezettségeket együtt kell gyakorolni.

A gyermekekre vonatkozó speciális jogszabályok

A) A *speciális jogszabályok* közül, amelyek a gyermekek, a fiatalkorúak jogait és kötelezéseit szabályozzák, legfontosabb a *gyermek jogairól szóló, 1989. évi New York-i egyezmény*.

Nem először vetették fel azokat a gondolatokat, amelyeket a *gyermek jogairól* szóló egyezségokmány megfogalmaz, hiszen már az *Egyesült Nemzetek az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatában* kimondta: a gyermekkor különleges segítséghez és támogatáshoz ad jogot.

A gyermek jogairól szóló egyezményt – sok más államhoz hasonlóan – a magyar Országgyűlés is törvénybe iktatta. Ezzel magára vállalta azt a kötelezettséget is, hogy az abban foglaltakat a hazai viszonyokra alkalmazza. Ennek

megfelelően a közoktatási törvénybe és más, a gyermekek helyzetét érintő jogszabályokba beépítették a gyermek jogairól szóló egyezmény rendelkezéseit.

A deklaráció nem csupán azokat a jogosultságokat rögzíti, amelyek megilletik a gyermekeket (a 18. év alattiakat), hanem meghatározza azokat a követelményeket is, amelyek – ebből fakadóan – az államra, a hatóságokra, az intézményekre hárulnak. Ennek értelmében

- az állam kötelezettséget vállal arra, hogy a gyermekek számára biztosítja a jólétükhöz szükséges védelmet és gondozást. E célból meghozza a szükséges törvényhozási és közigazgatási intézkedéseket,

- a szociális védelem intézményei, a törvényhozó szervek, a közigazgatási hatóságok minden, a gyermeket érintő döntésükben a gyermek mindenképp felett álló érdekét veszik elsősorban figyelembe,

- az állam meghozza mindazokat az intézkedéseket, amelyek az egyezményben elismert jogok érvényesüléséhez szükségesek.

B) A gyermekeket megillető jogosultságokat a *Polgári Törvénykönyv* a *méhmagzatra* is kiterjeszti. A jogképességet (azt a lehetőséget, hogy az embernek jogai és kötelezettségei legyenek) a méhmagzatra is előírja. A jogképesség – azzal a feltétellel, hogy élve születik a gyermek – fogamzásának időpontjától megilleti az embert. Ennek a szabálynak az öröklés során van jelentősége. Ezt a jogi deklarációt megerősíti a törvény azzal, hogy a gyermek részére már megszületése előtt gondnokot kell kirendelni, ha ez jogainak a megóvása érdekében szükséges. (Ptk. 8–10. paragrafusok.)

A *Polgári Törvénykönyv* másik rendelkezése (Ptk. 12. paragrafus (2) bekezdés) a fiatalok speciális helyzetét szabályozza. A kiskorú házasságkötése nagykorúságot von maga után, azaz ezzel a jogi akttal nagykorúvá válik. Ha a házasságát a nagykorúság elérése előtt felbontják, akkor sem válik ismét kiskorúvá. Ez a jogosítványa megmarad (természetesen itt is vannak kivételek).

A büntetőjog is privilegizált helyzetet teremt a fiatalok számára. A *Büntető Törvénykönyv* a fiatalokra vonatkozó speciális rendelkezéseit külön fejezetben szabályozza. A büntetőeljárásban és a büntetés végrehajtása során is érvényesülnek a direkt szabályok. Ismert továbbá a fiatal felnőttkorú fogalma is, amelynek főként a büntetés kiszabása során van szerepe.

C) Az ifjúság idejének a jelentős részét az iskolában, az oktatási intézményben tölti, és az iskolával tanulói jogviszonyban áll. Ezért szükségszerűen szabályozták az oktatási törvényben a tanulóknak (és a szülőknek) az ebből a viszonyból fakadó jogait és kötelezettségeit.

A *közoktatási törvény* nemcsak a tanulók személyéhez kötődő jogokat és kötelezettségeket határozza meg (Kotv. 10–12. paragrafusok), hanem a tanulói közösségek: a diákkörök és a diákönkormányzatok jogait is szabályozza (62–64. paragrafusok).

Álláspontom szerint a tanulói jogviszony térbeli kereteit célszerű lenne szabályozni, és pedig úgy, hogy például az „iskolába menet” és az „iskolából jövet” útjára és idejére is indokolt lenne kiterjeszteni a tanulói jogviszonyt. Még olyan formában is, ha biztosítással szükséges megerősíteni azt. A tanuló érdekeit szolgálja, hogy ezt a védeltséget élvezze.

A *tanulók jogait és kötelezettségeit* a közoktatási törvény tételesen szabályozza.

Ennek a tanulmánynak nem feladata a szabályok ismertetése, de egy esetben szükséges kivételt tennem. Ugyanis a családok szociális helyzete gyakran szorongató, ez pedig kihat a tanuló állapotbeli kötelezettségére is. Ebből fakadóan

szükséges, hogy a jogszabály ne csak létezzen, hanem „éljen is”, gyakorlattá is váljon. A 10. paragrafus (4) bekezdése szerint a tanulónak joga, hogy – a családja anyagi helyzetétől függően – az iskolában *kérelmére*

- ingyenes vagy kedvezményes étkezésben, tanszerellátásban részesüljön,
- részben vagy egészben mentesüljön – a törvényben meghatározott – a tanulókat terhelő költségek megfizetése alól, vagy
- engedélyt kapjon a fizetési kötelezettség teljesítésének halasztására vagy a részletekben való fizetésre.

Ezeknek a tanulói jogosultságoknak a feltétel nélküli érvényesítése az iskola alapvető kötelezettsége.

A *diákkörökre, diákönkormányzatokra* vonatkozó rendelkezéseket a közoktatási törvény 62–64. paragrafusai szabályozzák. Ennek értelmében az iskola, a kollégium tanulói közös tevékenységük megszervezésére *diákköröket* hozhatnak létre. A diákkörök jogosultak képviselgetni magukat a diákönkormányzatokban.

A *diákönkormányzatot* a tanulók, a tanulóközösségek és a diákkörök a *tanulók érdekeinek képviselőjére* hozták létre. Ebből eredően széles körű jogosultsággal ruházta fel a törvény:

- tevékenysége a tanulókat érintő valamennyi kérdésre kiterjed,
- döntési, egyetértési, javaslattevői és véleménynyilvánítási joggal rendelkezik.

A szervezeti-és működési szabályzatát a választó tanulóközösség fogadja el, és a nevelőtestület hagyja jóvá.

Az állampolgári és jogi ismeretek oktatása

A tanuló iskolai helyzetét az említett jogszabályok rendezik. Mindazonáltal a tanuló csak akkor érzi majd biztonságban magát a társadalomban, ha megismeri a társadalom működésének a szabályait. A tanuló csak akkor képes érvényesíteni a jogait, ha ismeri azokat. A *tájékozottság mintegy előfeltétele* az életben való helytállásnak.

A tanulónak nemcsak a tananyagot kell elsajátítania, hanem szükséges ismernie az őt körülvevő világot is. A jelenlegi tananyag ismerete önmagában kevés ahhoz, hogy a tanuló – az iskolából kikerülve – a társadalomban elfoglalja a helyét, és a vele szemben támasztott követelményeknek eleget tegyen. Aki a szükséges ismeretek híján van, elbizonytalanodik, a sötétben tapogatózó emberhez hasonlít.

Reális esélye van annak, hogy a fiatalokból nyomban az érettségi után vállalkozó vagy üzlettárs legyen, következésképpen szükséges, hogy bizonyos ismereteket már az iskolában elsajátítsanak.

Ezen a gyakorlatias megközelítésen túlmenően nem szabad megfeledezni arról, hogy az iskola nemcsak az oktatás, a nevelés, hanem a társadalmi életre való felkészítés feladatát is ellátja. Az *Európa Tanács a „Középfokú oktatás Európáért”* projekt előkészítése során úgy foglalt állást, szükségesnek találta, hogy az iskolák a társadalomra vonatkozó ismereteket oktassák, az értékeket továbbadják.

Az iskola kettős funkciót tölt be: egyrészt az önmaga számára kitűzött célokat követi, másrészt a társadalom részéről jelentkező igényeknek és elvárásoknak is eleget kell hogy tegyen.

Európa-szerte „az állampolgári nevelés iránt széles körű igény nyilvánul meg: az állampolgári és demokratikus nevelés iránti valódi igény, valamint a mindenna-

pi életben hiányolt közéleti szellem felélesztéséhez fűzött várankozás. Végkövetkeztetésként: a demokratikus élet elveinek elsajátítását, ezekre az elvekre épülő szemléleti és magatartásformák kialakítását nem lehet a véletlenre bízni" – írja a párizsi Országos Oktatáskutató Intézet munkatársa, *François Audigier*.

Az állampolgári nevelésnek két követelményt kell kielégítenie: a társadalomra vonatkozó ismeretek megszerzését és a tanulók felkészítését a kezdeményező magatartásra, a felelősség vállalására és szabadságjogaik gyakorlására. Az idézett szerző szerint az állampolgári nevelést tantárgyként kell felfogni.

A jogok, a jogszabályok végső soron lebonthatók etikai és morális kérdésekre. Ezeknek a kategóriáknak az elsajátítása nélkül csak adathalmazt ismer meg a tanuló. Fontos hangsúlyozni, hogy a jogok és a kötelezettségek között szoros összefüggés áll fenn. Nem egyedül vallom, hogy a jogszabály ismerete önmagában is a jog tiszteletére nevel.

A fenti okfejtés megalapozza az állampolgári és jogi ismeretek oktatása iránti igényt. Nem minden gyermek válik politizáló felnőtté, ha pedig politikára szánja rá magát, majd megtanulja – hangozhatna az ellenvetés. Nem állhat meg ez az érv, hiszen az állampolgárnak nemcsak jogai, hanem kötelezettségei is vannak. Minden állampolgárnak az *Alkotmányban* biztosított joga – és egyben erkölcsi kötelezettsége is –, hogy választható és választó legyen. Még ha az állampolgár nem is kíván élni ezzel a jogával, akkor is kell, hogy legalább szerény ismerete legyen a társadalom rendjéről, működéséről, intézményrendszeréről. Minden állampolgárnak legalább alapvető ismeretekkel kell rendelkeznie például a választásokat illetően. Ahhoz, hogy teljes értékű legyen az ember, mert az életviszonyok, a jogviszonyok összefüggenek, egymásra épülnek, adott helyzetekben a jogosítványok és kötelezettségek átfedik egymást.

Az iskolai oktatás keretében legalább az alapvető állampolgári ismereteket, az *Alkotmány* alapvető rendelkezéseit el kell sajátítani a tanulóknak:

- az Országgyűlés államhatalmi és népképviselési jellegét, legfontosabb feladatait, törvényalkotó jogát és határozatainak jellegét,
- a köztársasági elnök helyét, szerepét, funkcióit,
- a kormány tevékenységét, a miniszterelnök funkcióját,
- a miniszterek feladat- és tevékenységi körét,
- az országgyűlési és a helyhatósági választások rendszerét,
- az Alkotmányban biztosított alapvető jogokat és kötelezettségeket stb.

Ha a jelenlegi tanuló, a néhány év múlva felelősségteljes felnőtt nem is kíván majd politizálni, akkor is mint a családjáért, boldogulásáért fáradó ember, a társadalom tagja, teljes jogú állampolgár számtalanszor, különféle élethelyzetekben a jogviszonyok alanyává válik. Amikor munkaviszonyt létesít, mint munkavállalót megilletik a *Munka Törvénykönyvéből* – esetleg más jogszabályokból is – fakadó jogosultságok és egyéb jogok.

Az állampolgár az életviszonyok változásából fakadóan ingatlant szerez, tulajdonjogát rendeznie kell. Az adásvételi szerződés megkötése gondosságot kíván, szabályai vannak. A jogügylet talán kölcsönigényléssel, esetleg kezességvállalással függ össze. *Életünk során*, családi körben öröklésre is sor kerül. Ez esetben legalább a törvényes öröklésről és a végrendeleti öröklésről szükséges valamelyes ismerettel rendelkezni. Ezekből az életszerű helyzetekből is kitűnik, nem hever parlagon az a tudás sem, amit a tanulók a *Polgári Törvénykönyv* rendelkezéseiből elsajátítottak.

Az ember legtermészetesebb állapota a családi élet. Időnként szükségessé válik a *családjogi törvény* alapvető rendelkezéseinek az ismerete is.

A *Büntető Törvénykönyv* rendelkezéseit nem szükséges ismernie a tisztas állampolgárnak, de azzal mégis csak hasznos tisztában lennie, hogy apróbb szabálytalanságok elkövetésével (például a tilosban parkolás stb.) nem *büntettet*, még csak nem is *vétséget*, hanem mindössze *szabálysértést* követ el.

Az pedig már az alpműveltség körébe tartozik, hogy a tanulók megkülönböztessék a *bíró*, az *ügyész* és az *ügyvéd* tevékenységét, szerepkörét.

Nem csupán tájékozottságot, egyfajta jártasságot jelent, hanem gyakorlati előnnyel jár majd, ha a tanulók a jogszabályok rendszeréről képet kapnak. Praktikus megoldáshoz vezet, ha ügyeik intézése során az állampolgárok meg tudják különböztetni az *Alkotmányt* a *többi törvénytől*, a *kormányrendeletet* a *miniszteri rendelettől* stb.

Mindezek az érvek is megerősítik a nem vitatható tényt: az állampolgári és jogi ismeretek oktatásának létjogosultságát. Az életviszonyokból adódó szükség-szerűség hívta életre ezt az igényt. Az oktatáspolitikai felismerve ezt a szükség-szerűséget, a *Nemzeti alaptanterv*be, annak az *Ember és társadalom* részébe beépítette ezt az ismeretanyagot.



Kökény Kitty, Kővágótőtös

Gergely Gyula

Oktatási stratégia az önkormányzás demokratikus rendszerében

E rövid dolgozattal az önkormányzatok stratégiai jellegű gondolkodását kívánom segíteni. Mondandóm a közoktatás és részben a közművelődés területére korlátozódik, más, kapcsolódó területeket csak a szükséges mértékben érintek.

1995-ben kezdték működésüket a választások eredményeként felfrissült, megújult önkormányzatok. Az újválasztott képviselőtestületek magukkal hozták a négy év tapasztalatait, az újjal kiegészülőt testületek – módosításokkal – továbbviszik azt a folyamatot, amelyet elődjük elkezdett.

A növekvő önkormányzati és lakossági elszegényedés miatt, még ha az – reméljük – átmeneti is, mind a településfejlesztésben, mind a lakossági szolgáltatásban elengedhetetlen a céltudatosság, a tervszerűség, a racionálisabb gondolkodás és a vállalt feladatok megoldása érdekében a területi képviselők egyirányú törekvése. Szükség van az előző testületek által elfogadott határozatok, jóváhagyott tervek, elképzelérendszer áttekintésére, ahol pedig az önkormányzat korábban nem alakított ki, vagy csak egy-egy területre vonatkozóan fogalmazott meg stratégiát, itt az ideje, hogy a képviselők pótolják ezt a mulasztást.

A lakosság igényeinek megfelelő önkormányzás, szolgáltatás és fejlesztés érdekében a képviselőtestületeknek team-munkában kell jó stratégiát készíteniük.

A stratégia lényege, hogy a közeli és távlati feladatok megoldását, a cselekvésben érdekelt személyek, intézmények, szervezetek tevékenységüket adott algoritmus szerint, az elérendő cél érdekében összehangolják (és hozzárendelik a szükséges pénzt). A stratégia a folyamatok kanalizálásának eszköze. Dinamizmusát tekintve lehet helyzetmegőrző (statikus) vagy fejlesztő (dinamikus), volumenét nézve ágazati és helyi (intézményi vagy települési önkormányzati), lehet rövid-, közép- és hosszútávú. Ugyanúgy lehet a centralizált mind a decentralizált irányítási rendszer eszköze. Az előbbi esetben a központi cél, a központi akarat megvalósítását szolgálja, az utóbbi a helyi stratégia az állami cél- és feladatrendszert a helyi érdekekkel és törekvésekkel hangolja össze, alternatív megoldásokat tartalmaz a kötelező és a vállalt feladatok megoldására. (Az oktatás területén ezzel a módszerrel el lehet kerülni, hogy mesterségesen alakuljanak ki hátrányos helyzetű iskolák, például azért, mert a 120 százalékos telítettség miatt néhány éven belül képtelen az adott iskola szerkezetváltásra. Azaz a hátrányos helyzetű iskolának is egyetlen esélyt kell biztosítani, legalábbis távlatokban meg kell hagyni számára az új feladat vállalásának lehetőségét. Ez tervezést, előrelátást és nem utolsó sorban az oktatásügyben érintettek kompromisszumkészségét igényli.) A lakossági szolgáltatás színvonalának kiegyensúlyozottságához, a tanulói esélyegyenlőtlenség csökkentéséhez helyzetfelmérésen és helyzetelemzésen alapuló stratégiát célszerű kidolgozni.

Egy település több iskolájának a szerkezetváltoztatásához, vagy egy iskola profilváltoztatásához ismerni kell azokat az alternatív lehetőségeket, amelyeket a helyzetelemzés hoz felszínre, majd ezeken lehet vitatkozni, s a vita eredményekép-

pen az érdekelt felek megegyezésével dönteni. A helyi lehetőségek és az elképzelések, a szakmai és a politikai törekvések, az egyéni-intézményi és az önkormányzat által képviselt lakóhelyi érdekek az oktatási stratégiában hozhatók össze.

A helyzetfelmérés és helyzetelemzés tényszerűvé teszi, alátámasztja az intézmény új feladatvállalásának indokoltságát, illetve a település több iskolájának szakmai törekvését. Megalopozza a helyi oktatáspolitikát, melynek kialakításában és formálásában nagy szerepet kell vállalniuk a szakmai közigazgatási szervezetnek és a különböző szakmai szervezeteknek, mert ezen szervezetek munkatársainak tapasztalataik vannak a település oktatásügyéről (a közművelődés és a sport helyzetéről), szakmai-igazgatási kapcsolatban vannak az intézményi nevelés-oktatás folyamatával, annak közvetlen, vagy közvetett formában részesei. Ebből következik, hogy véleményük és közreműködésük nélkülözhetetlen a helyzetelemzők – ezt adatokkal tudják segíteni –, az országos és a helyi feladatok összehangolt megfogalmazásakor, azok tervezésekor. A pedagógiai szakmai szolgáltatást ellátó intézmény(ek) a tervezeteket szakmai vitára viheti(k). A pedagógusok véleményével kiegészült anyag szakszerűsége megfontoltabb oktatáspolitikát eredményezhet és ezen keresztül megalapozottabb bizottsági és képviselőtestületi döntés várható. Mindezen túl az oktatáspolitikusok a pedagógustársadalom támogatását maguk mögött tudva biztosabban tudják képviselni az oktatásügyet a politikai testület, a döntéshozók fórumán. Ezáltal a képviselőtestület ülésein csökkenthető a felesleges viták száma, s a döntéshozás ideje lerövidíthető. Tehát az oktatáspolitikát kialakító és képviselő, döntéselőkészítő oktatási bizottság munkáját a közoktatásban dolgozók a szakmai ismereteikkel és társadalmi támogatottságukkal tudják segíteni. Azaz a politikai testületekre, a döntéshozókra a pedagógustársadalom az oktatáspolitikusokon, a bizottság tagjain keresztül tud nyomást gyakorolni és ezáltal az oktatásügy számára kedvező döntést elérni. A döntéshozók (helyi) politikusok. A politikai vitában a politika eszközeivel tudnak érdeket képviselni. A szakmai érveket tehát az oktatáspolitikában kell érvényre juttatni. Meghatározó, hogy szakmailag és társadalmi támogatottságában milyen erős azok csoportja, akik az oktatáspolitikát a döntéshozók, a politikusok körében képviselik. És máris a taktikánál vagyunk. A stratégián belül a taktikát, a gyors alkalmazás lehetőségét, a részcélok elérését az oktatáspolitikai biztosítja, illetve segíti.

Ezek után nézzük konkrétan az oktatási stratégiát. Mindjárt az elején adódik a kérdés: milyen időtartamra készüljön stratégia. A nevelés-oktatás tervezésekor több generációban célszerű gondolkodni. Ma ez leginkább csak épületek, létesítmények vonatkozásában lehetséges. Úgy gondolom, hogy 10-20 évre készített stratégia már távlatinak tekinthető.

Kikből tevődjen össze az a team, amely vitára érdemes anyagot készít? Például legyen ebben a csoportban oktatásszervező, ifjúsáspolitikus, oktatásszociológus, gyermek- és ifjúságegészségügyi, beruházási és településfejlesztési, gazdasági, közművelődési és sportszakértő, néhány intézményvezető és gyakorló pedagógus.

A stratégia foglalja össze az elveket, a helyzetelemzést és a feladatok megfogalmazását, végül a feladatok ütemezését és a mellérendelt anyagi eszközöket.

A stratégia elvei

A stratégia elvei a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX törvény alapelveiből, az önkormányzati törvénykezésből és a helyi törekvésekből származtathatók.

A teljesség igénye nélkül felsorolok néhány témakört, amelyek elvi kérdésként kiemelhetők:

- munkaerőigények és az iskolák szolgáltatása, a szövetkezetek, vállalatok és az intézmények kapcsolata;
- diákéletmód, tanórára épülő szabadidős tevékenység;
- oktatás és közművelődés (sport) – intézményi kapcsolatok, kapcsolódási pontok a szolgáltatásban;
- etnikai-, kisebbségi-, magániskolák és óvodák a helyi közszolgáltatás rendszerében;
- tehetséggondozás (a tanulmányi versenyek helyezetteinek menedzselése) és a hátrányos helyzetű gyerekekkel való foglalkozás;
- diákétkeztetés, a diákok szociális ellátása;
- gyermekorvosi ellátás, egészségnevelés, pályaalkalmassági vizsgálatok, pályaválasztási tanácsadás;
- felnőttképzés és átképzés;
- intézményi-, igazgatási-, gazdálkodási társulások, intézmény összevonások (többfunkciós intézmények);
- intézményfenntartás, az intézmények gazdálkodása stb.

Helyzetelemzés és a feladatok megfogalmazása

Sokan hangsúlyozták már, hogy az oktató-nevelő munka eredményességét a pedagógus személyisége határozza meg. Vagyis a személyi feltételek a fontossági sorrendben megelőzik a tárgyi feltételeket. Különösen így van ez akkor, ha új feladatot vállal magára a nevelőtestület; például ha nyolcosztályos általánosan képző iskola gimnáziumi osztályok indításával kívánja bővíteni a szolgáltatását. Először célszerű felmérni, hogy a középiskolai tanári képzéssel nem rendelkezők közül kik azok, akik vállalják a továbbtanulást, a szükséges képesítés megszerzését. Ezt követően lehet megfogalmazni a bővülő feladatok szakos ellátásának munkaerőigényét. Az új feladat színvonalas ellátása megkívánja a pedagógusok életkörülményeinek a javítását. Az életkörülmények vizsgálata még akkor is fontos, ha ezen az önkormányzat nem tud változtatni. A vizsgálati eredményekből következtetni lehet többek között a pedagógusok terhelhetőségére is (pl. tanórán kívüli tehetséggondozásra), amely szoros összefüggést mutat a szolgáltatás várható színvonalával.

A tárgyi feltételek vizsgálatát célszerű az épület állagának a vizsgálatával kezdeni. A statikai vizsgálat is indokolt lehet, ha a vállalt feladat ráépítést vagy tetőtérbeépítést igényel. A fejlesztés lehetőségeinek feltárásakor indokolt vizsgálni a tantermek, a tornatermek, a csoportszobák valamint a kiszolgáló helyiségek (könyvtár, tanári kézikönyvtár, olvasóterem, szertár, tanári szoba, klubszoba, ebédlő, zsibongó, mosdók) nagyságát és számát. Ugyancsak vizsgálat tárgyává kell tenni az iskola környezetét és udvarának állapotát, felszereltségét. A példánk szerinti feladatbővülésnél számításba kell venni a fokozottabb tanszerek és tanterebővítést, a szertárállomány fejlesztését, beleértve a szakszerű és az előírásoknak megfelelő tárolás feltételeinek a megteremtését is.

A nevelő-oktató munka eredményességének a feltárása ugyancsak összetett feladat. Az iskolai munka színvonalát leginkább a továbbtanulási eredmények alapján értékeli a pedagógiai gyakorlat.

Budapest III. kerületében végzett vizsgálataim azt igazolják, hogy a továbbtanulási adatok lakóterületenként is rétegződnek. A kb. 160 000 lakosú kerület részei között jelentős eltérést mutatnak a tanulók továbbtanulási adatai.

Például Békásmegyeren a tanulók 15,4 százaléka, Óbudán 35,8 százaléka gimnáziumban tanul tovább (a kerületi átlag 24,8 %). A békásmegyeri gyermekek érdeklődése a szakmai képzési célú iskolák iránt nagyobb, 84,6 százalék. Óbudán ez az arányszám 64 százalék. A békásmegyeri fiúk 59,8 százaléka, az óbudaiak 34,1 százaléka választja a szakmunkásképző iskolákat (kerületi átlag 46,0 százalék).¹

A tehetséggondozás eredményességét a tanuló képességeinek változásához kellene mérni. Ma még a képességek változását – éppen azok összetett volta miatt – egzakt módon nem tudjuk kifejezni, marad a tanuló teljesítmény mérése. A tanulói teljesítményekből lehet következtetéseket levonni a tehetség szintjére², a tanítástanulás folyamatának elemzéséből a tehetséggondozás színvonalára. A tehetség gondozása folyhat hagyományos osztálykeretben, speciális vagy tagozatos osztályban, iskolában tanórán kívül és iskolán kívüli foglalkoztatási formában. A stratégia kimunkálása szempontjából még az utóbbi felmérése és elemzése is igen fontos, mert meghatározó lehet a közművelődési és sport szolgáltatása vagy éppen a zeneoktatás fejlesztése szempontjából. Az iskolán kívüli szolgáltatás biztosításakor fontos szempont például még a helyszín gyors megközelíthetősége is.

A tehetséges, de szegény gyerekek képességfejlesztésére és továbbtanulásuk támogatására is legyen elfogadott stratégiája az önkormányzatnak. Hasonlóképpen kell legyen elgondolása a képviselőtestületeknek a szociális, egészségi, vagy más okból hátrányos helyzetű gyermekek foglalkoztatására is (néha a szülővel együtt). Az egészségi okokból hátrányos helyzetű gyerekek orvosi, pszichikai szűrése (hasonlóképpen a gyógytestnevelésre szorulókéhoz) alapját képezi a helyzetelemzésnek és az ebből adódó lakóhelyi vagy regionális feladatok megfogalmazásának. A gyermekorvoslásban, az iskoláskorú gyermekek orvosi ellátásában viszonylag új helyzetet teremtett a háziorvosi rendszer. Ebből következik, hogy célszerű áttekinteni és újrafogalmazni az iskolaegészségügyi szervek és az intézmények együttműködését, munkakapcsolatát.

Ami országosan népegészségügyi kérdés, az a település viszonylatában helyi szolgáltatás.

A körzeti gyermekorvosok látogatásainak száma és megoszlása Budapesten³

Év	Összes látogatás	%		beteglátogatás
		preventív		
1970	626.215	45,4		54,6
1980	1.032.662	40,4		59,6
1990	1.016.132	46,3		53,7

A diákéletmód minőségének javítása nemcsak pedagógiai (művelődési), hanem orvosi feladat is. Stratégiai szempontból a prevenció kerül az első helyre. A gyermekorvosi (gyermekfogászati) szűrővizsgálatok rendszere, a tanulók egészségi csoportba sorolása, a folyamatos ellenőrzés és együttműködés például gyógytestnevelésben,

¹ Gergely Gyula: Az általános iskolát végzettek továbbtanulása (1988–1992). Budapest III. kerület Óbuda-Békásmegyer Önkormányzata Polgármesteri Hivatal. Az Oktatási és Kulturális Ügyosztály évkönyve 1992–1993. (szerk. Vlázi János). XIV. fejezet 1–12. o.

² Rókuszfalvy Pál: Képesség, tehetség. Köznevelés, 1984. 20. sz. 27. o.

³ Aszmann Anna: A csecsemők, a gyerekek és a serdülők egészségügyi ellátása. Jelentés a magyar gyerekek helyzetéről, 1991. 5–10. o. Gyermekkérdések Magyarországi Fóruma, Budapest, 1991.

a sportorvoslásban és a felvilágosító jellegű előadás az egészségkárosodás megelőzését, a testi-lelki harmónia kialakítását, megalapozását segíti.

Nagyobb településeken, például azokban a városokban, ahol lakótelep is van, célszerű demográfiai elemzést is készíteni. A szülőképes korba lépő fiatalok számából következtetni lehet a nevelési-oktatási intézmények szolgáltatásait igénybevevő gyermekek számára és fel lehet készülni a nagyobb populáció fogadására, például az intézmény bővítésével, közeli intézmények összevonásával (általános művelődési központ) vagy az utaztatás költségeinek a tervezésével.

Óbuda-Békásmegyer tanulójának létszámalakulása is igazolja *Jakus Gyula* 2000-ig szóló prognózisát: 1978-ban 11 844, 1994-ben 19 374, 1994-ben 11 639 a tanulók száma a kerületben. A demográfiai csúcs 1984-ben tetőzött és 1983-tól 1987-ig tartott, tehát öt évet élt fel. A kerületen belül azonban jelentős eltérések vannak.

A kerületi átlaghoz az óbudai iskolák tanulói létszáma és a létszám arányainak változása áll a legközelebb: viszonylagos kiegyensúlyozottságot mutat (annak ellenére, hogy a Kaszásdűlőben új lakótelepet adtak át, amely magában foglal egy 1983-ban 552 fővel induló és 1987-ben 1581 főt befogadó iskolát).

Békásmegyeren a lakótelep létrehozásával mesterségesen alakult ki demográfiai csúcs, majd ennek következtében hullámvölgy. Ezt a beiratkozott első osztályosok számával lehet a legjobban szemléltetni. 1978-ban 416, 1982-ben 1906, 1987-ben már csak 457 tanuló kezdte el általános iskolai tanulmányait. Az elmúlt 17 év alatt a növekedés négy és félszeres, majd a csökkenés ötszörös. Az 1981-es évhez viszonyítva 1994-re 1561 fővel csökkent az első osztályosok száma. Az 1-8 osztályos tanulók száma a demográfiai csúcshoz, 1984-hez viszonyítva 4935 fővel lett kevesebb.⁴

A Pók utcai lakótelep átadásával (1983-84) a római-parti iskolák tanulójának száma öt év alatt több mint 18-szorosára (1832 főre) nőtt és az új iskola – a kerületben sokadszor – nem tudta befogadni a körzetébe tartozó gyerekeket.

Óbudán az iskolákban megjelenő demográfiai csúcs 1983-ban, Békásmegyeren 1984-ben, Csillaghegyen 1986-ban és a Római-parton 1989-ben tetőzött. Napjainkban a csökkenés lelassult. Számításaim szerint a demográfiai emelkedés első hulláma, 2002-ben éri el az óbudai és ezt követő 1-2 éves eltolódással a békásmegyeri, a kaszásdűlői, majd a pók-utcai lakótelep iskoláit.

A demográfiai csúcs tetőzése 2004-ben illetve 2005-ben várható, amelynek levezetését nehezebb, hogy az elmúlt 10-15 évben épült iskolák már az akkori igényeknek sem feleltek meg.⁴

Az iskolák szerkezetváltoztatása, profilváltása felveti az iskolák közötti átjárhatóságnak, a gyerekek továbbtanulási lehetőségeinek megteremtését is. Ezek hiánya súlyos helyi problémává válhat abban az esetben, ha erre nem ad megfelelő választ az önkormányzati szolgáltatás, ezért célszerű az oktatási stratégiában megtervezni. Stratégiai kérdés az általánosan képző iskolából kikerülő és az érettségizett, de tovább nem tanuló munka nélküli fiatalok szakirányú előképzésének és képzésének valamint foglalkoztatásának az ügye (például művelődési házakban).

Nagyobb településeken célszerű felmérni azok számát, akiknek az intézményes képzése megszakadt, és indokolt támogatni azokat az intézményi és a vállalkozási formákat, amelyek feladatot vállalnak ezen fiatalok képzésében, foglalkoztatásában.

Az oktatási stratégia munkálatai megkívánják a település vagy a település közelében levő üzemek munkaerőigényének a felmérését is. A tájékozódás felszínre hozhat felnőttképzési igényeket. A munkanélküliség megjelenése, az üzemi és/vagy önkormányzati szolgáltatás iránti igény szükségessé teheti a felnőttek átképzését, továbbképzését. Az üzemek szerkezetváltoztatásával, profilváltásával összehangoltan meg lehet tervezni és a stratégiába belefoglalni a felnőttek képzését is.

⁴ Budapest III. kerülete oktatási statisztikai adatai. Óbuda-Békásmegyer Önkormányzata Polgármesteri Hivatal Oktatási és Kulturális Ügyosztálya.

A nehezebbé váló gazdasági helyzetben sürgető az intézmények működésének gazdaságossági vizsgálata. Mérlegelni kell, hogy az intézményt működtető gazdasági egység koordinálásával vagy gazdasági társulási formában, esetleg önállóan gazdálkodóként működtethető-e olcsóbban az intézmény. Lehetséges megoldás a közel levő intézmények összevonása is. A többfunkciós intézmények lakótelepeken alakíthatók ki könnyen, mert sok helyen a bölcsőde, az óvoda és az iskola egymás szomszédságában épült fel. Ez a lehetőség éppen ott adott, ahol a korábbi várostervezők mesterségesen alakították ki demográfiai csúcstot és hullámvölgyet (lásd 4. sz. lábjegyzet). A helyiségekkel való gazdálkodás lehetővé teszi a demográfiai szélsőségekből adódó feszültségek zökkenőmentes kezelését. Az általános művelődési központok már bizonyították gazdaságosabb működtetésüket. Tehát van alternatíva. A helyi viszonyok és a gazdaságossági számítások döntik el, hogy adott település melyik megoldást választja és illeszti stratégiájába.

A nevelési-oktatási intézmény építések, épületbővítések célszerű vizsgálni a településszerkezetben elfoglalt helyét, a természeti és mesterséges környezet arányait, a légszennyezettség mértékét, az iskola környezetének közművesíttetését, úthálózatát és a parkolási lehetőségeket. Úgy gondolom, hogy településfejlesztési stratégia nélkül jó és fejlesztő jellegű oktatási stratégiát nem lehet készíteni.

A feladat megoldásának ütemezése és a mellérendelt anyagi eszközök tervezése

Az oktató-nevelő munka folyamat jellegű, ennek célszerű tükröződnie a feladatok és a költségek tervezésében. Elsősorban az anyagi lehetőségek szabják meg a fejlesztés dinamizmusát. Mindezekből következik, hogy ahány stratégia, annyiféle a feladatrendszer, a megoldás üteme és a megvalósítás idővolumene.

A továbbiakban a stratégiai szempontból legfontosabb feladatokat emelem ki.

A személyi feltételek megteremtésének előfeltétele, hogy az éves bontásban elkészített bér-gazdasági tervben a létszámfejlesztéshez szükséges fedezet, a pedagógusok továbbképzéséhez szükséges kiadások, valamint azok a többletköltségek, amelyekkel az önkormányzat a tehetséggondozásban és a hátrányos helyzetű gyerekekkel való foglalkozásban kiemelkedő alkotó pedagógusok túlmunkáját elismeri, jutalmazza, tervezettek legyenek.

A tárgyi feltételek biztosításánál is hasonlóképpen kell eljárni, amikor az intézmények működésének többletköltségeit, az épületek felújítását, bővítését vagy új iskolaépület létrehozását fogalmazzák meg, annak költségeit tervezik a stratégiában. Ugyancsak meg kell tervezni a feladat vállalásával együttjáró tanszék- és tanszerfejlesztést, az iskolai szertárak fejlesztését.

A helyzetfelmérés adataiból kiindulva szükséges megfogalmazni azokat az elképzeléseket, amelyek stratégiai rendszerbe foglalják a tizenéves munkanélküli fiatalok szakmai előképzését, szakirányú képzését és a felnőtt munkanélküliek átképzését vagy továbbképzését. A feladat megoldásánál, az önkormányzati költségek tervezésénél számításba lehet venni a vállalati és a vállalkozásban megoldható képzési formákat is.

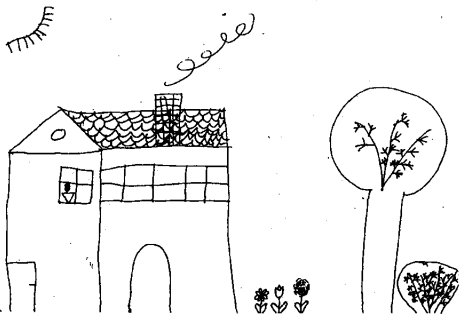
Az önkormányzati oktatási stratégiát célszerű összehangolni az egészségügyi, a közművelődési és a sportstratégiával, mert ez a pénz takarékos felhasználásért és a lakossági szolgáltatás javítását a lehető legolcsóbban teszi lehetővé, az intézmény(ek), az adott település önkormányzatának szolgáltatási színvonala fenntartásával esetleg javulásával.

A stratégia elválaszthatatlan része a taktika, amely a politikában, ez esetben az oktatáspolitikában jut kifejezésre. Az elképzelések a törekvések megvalósításának folyamatában a helyzetnek megfelelő gyors alkalmazás lehetőségét, a rugalmasságot biztosítja. Célját és funkcióját tekintve lehet támadó, védekező és kompromisszumkereső. A politikai vagy például a költségvetési vitában a taktikázásnak, a taktikának éppen a cél elérése érdekében van nagy jelentősége. A stratégia a taktikán keresztül válik életszerűvé.

Az oktatási stratégiára azért van szükség, mert hiányában az iskolák kezdeményezéseként spontán folyamatok indulhatnak el, amelyek megbonthatják az önkormányzati szolgáltatás viszonylagos egyensúlyát. Ebben az esetben egy evolúciós folyamattal kell szembenézni, melynek eredményeként a jobb helyzetben lévő, jobb feltételekkel rendelkező iskolák életképesek lesznek, mások nevelési-oktatási eredményei visszaesnek, esetleg életképtelenné is válnak.

Az így kialakult helyzet kezelése, a szolgáltatás egyensúlyának a visszaállítása több évet vehet igénybe és megsokszorozza az önkormányzat munkáját is.

Mindezekből következik, hogy az önkormányzat akkor tudja eredményesen felkarolni a nevelőtestületek kezdeményezéseit, ha a fejlesztésre vonatkozóan van elképzelése. A képviselőtestületnek tisztán kell látnia, hogy a kötelező állami feladatok mellett még mit, milyen (pénzügyi) feltételekkel képes vállalni. Mindezek a részletes helyzetelemzésen alapuló oktatási stratégiában foglalhatók össze. Ezáltal a kezdeményezések tervezhetők, a folyamatok kanalizálhatók és az ötletszerű kezdeményezések, a spontán fejlődésből adódó bizonytalanságok kizárhatók. Az önkormányzati szolgáltatás színvonala jelentősebb költségnevelés nélkül is javítható.



• Szilveszter Rita, Kővágóöttös

Vargáné Fónagy Erzsébet

A főváros iskolaszervezetének helyzete és fejlesztésének lehetőségei

- Egy nemzeti modellkísérlet -

A főváros közoktatása a magyar oktatásügy meghatározó része, hiszen a kétmillió lakosú város a közép- és felsőfokú oktatás legnagyobb bázisa, itt működik a magyar szakképzés döntő hányada, a speciális nevelést, oktatást, a fogyatékosok nevelését biztosító intézmények széles és közel teljes ellátást nyújtó köre.

I.

Minden fontos változás, ami Budapesten közoktatásban történik, az a főváros lakosságának nagy részét érinti, szinte minden család életét befolyásolja. A város közoktatása ugyanakkor országos hatásúvá válhat kiterjedő intézményhálózatán és az ország minden részéből itt tanuló diákokon, egyetemi hallgatókon keresztül.

A lényeges nemzetközi összehasonlító mutatók tükrében Budapest oktatási hálózata, közoktatási, szakképzési, felsőoktatási és speciális intézményei, szakmai programja, az oktatás rendszere, elért eredményei nemzetközileg is *elismertek*. A fővárosi köz- és felsőoktatásban közvetített és elsajátított, széles elméleti alapokon nyugvó ismeretek, készségek szintje nemzetközi mértékkel mérve megállják a helyüket a nyugat-európai iskolák többségével, illetve az amerikai oktatási rendszerrel való összehasonlításban.

Budapest közoktatási intézményeinek hálózata egyenetlenségei és szaporodó gondjai ellenére is képes az óvodai nevelés, az alsó- és középfokú oktatás, a szakképzés növekvő feladatainak ellátására.

A közoktatás tekintetében – az önkormányzati törvény értelmében – a főváros most már 24 önkormányzatot foglal magában. A fővárosi önkormányzat iskola-fenntartóként a szakképző intézmények, a középfokú diákotthonok és 31 egyéb közoktatási intézmény (gyógypedagógiai intézmények, nemzetiségi iskolák, kerületektől átvett gimnáziumok) törvényes gazdája. Az óvodák, általános iskolák és a gimnáziumok közel 90%-ának fenntartói a kerületi önkormányzatok.

A rendszerváltás óta eltelt években a főváros iskolarendszere sokszínűvé vált és *pluralizálódott*. Az állam megszűnt kizárólagos iskolafenntartó lenni, folyamatosan jöttek létre az egyházi, alapítványi- és magánóvodák, -iskolák és szakképző intézmények. Az 1980-as évekre jellemző, az iskola tartalmi megújítására törekvő *innovációk, kísérletek, egyedi programok* megjelenését követően szép számmal indultak az iskola egész pedagógiai programját átalakító törekvések (Freinet-, Montessori-, Rogers-, Waldorf-óvodák és -iskolák, Zsolnai-program, Humanisztikus Iskola stb.).

A harmadik terület, ahol meghatározó változások történtek, az a *hagyományos (8+4) iskolaszervezet átalakítása*. Az iskolastruktúra megújításának kísérlete három fő irányban indult meg:

a) A jelenlegi alapfokú struktúra (nyolcosztályos általános iskola) átfogó belső reformja, az általános iskola kiterjesztése 10 vagy 12 évre és/vagy a középiskola egységesítése.

b) Hatosztályos alapiskola, ennek folytatásaként 3+3-as (vagy 4+2-es) rendszerben sokféle tartalmi és irányú középiskola létrehozása.

c) Négyosztályos elemi iskola és nyolcosztályos gimnázium.

Milyenek a lakosság, illetve a pedagógusok attitűdjei, elvárásai az iskolarendszer szerkezetével kapcsolatban? Nem mondhatjuk, hogy ezen a területen biztos képpel rendelkezünk, de van néhány vizsgálat és sok-sok tapasztalat, amely lehetővé teszi, hogy némi biztonsággal jellemezzessük az elmúlt néhány év tendenciáit.

A legfontosabb ebből a szempontból Halász Gábor vizsgálata. (Halász Gábor: Oktatáspolitikai koalíciók. = Magyar Pedagógia, 1991. 1. sz. 51–56. o., illetve Mit vár a társadalom az iskolától? = Új Pedagógiai Szemle, 1991. 6. sz. 3–12 o.) Ennek az egyik érdekes tapasztalata, hogy ha a „modern” és a „tradicionális”, illetve a „szelektív” és az „egyenlősítő” dimenzió mentén rendezzük az attitűdöket, akkor a „modern szelektív” típushoz sorolható a lakosság 28,3%-a, a „tradicionális szelektívhez” 19,1%-a, a „modern egalitáriánushoz” 24,6%-a, a „tradicionális egalitáriánushoz” 28%-a. A számokból a szerzővel egyetértésben két következtetés vonható le: egy egalitáriánus eszméségnek, legyen az akár modern, akár tradicionális, nincs nagy politikai realitása Magyarországon; az elkövetkezendő időszakban központi kérdéssé válhat, hogy a tartalmi értékek, tehát a modern és a tradicionális dimenzió, illetve a strukturális kérdések, a szelektív, illetve az egalitáriánus probléma kerül-e középpontba.

Nagyon röviden még egy másik, a pedagógusokat illető vizsgálatról. (Junghaus Ibolya: Pedagógusok véleménye a közoktatási törvénykonceptióról. In: Szabad legyen vagy kötelező. Szerk.: Kozma Tamás és Lukács Péter. Educatio, Bp., 1992.)

A szükséges iskolaszervezeti változásokról a pedagógusok véleménye erősen megoszlik: az összes megkérdezettek 63%-a nem kíván a jelenleginél szelektívebb iskolát, s ezen belül a megkérdezetteknek több mint 31%-a nem akarja a jelenlegi rendszert megváltoztatni. 14%-a kisebb változtatásokat igényel, azonban ezek sem az erőteljesebb szelektív irányába mutatnak, hanem inkább az iskola belső differenciálása felé, 18%-uk a tízosztályos általános iskolát kívánja. A megkérdezett pedagógusok 34%-a inkább a négy plusz nyolc, illetve a hat plusz hatos rendszert részesíti előnyben.

Az 1993-as oktatási törvény lényegében nyitva hagyta az iskolaszervezeti politika legfontosabb kérdéseit, illetve megerősítette azt a gyakorlatot, amely a helyi önkormányzatok felelősségévé teszi az iskolaszervezet ellenőrzését. A közoktatási törvény a helyi önkormányzatok, illetve egyéb iskolafenntartók számára párhuzamosan többféle iskolaszervezet kialakítását teszi lehetővé, azt megengedi a nyolcosztályos általános iskolára épülő megoldások fenntartását éppúgy, mint másfajta vagy vegyes rendszer kialakítását. Az iskolaszervezeti döntések helyi szintre helyezése egy változó szerkezetű iskolarendszerben elvileg elfogadható megoldás lenne. Ennek azonban nálunk két hiányzó feltétele van: az egyik a rendszer egységének megőrzését célul kitűző országos politika megléte; a másik, a helyi oktatásügyi hatóságok megfelelő mérete, s ezzel összefüggésben az ellátás tervezésére való képessége. Ezek nélkül az iskolaszervezetért való helyi felelősség csak az oktatási rendszer dezintegrálásához, az erőforrásokkal való pazarláshoz vezet.

Az 1990 óta eltelt időszakra alapvetően a szerkezeti változás iskolai ügyként való kezelése volt jellemző. Valójában az átmeneti állapotban elbizonytalanodott

helyi önkormányzatok nagy része is csak későn ismerte fel – vagy még fel sem ismerte –, hogy egy-egy iskola szervezetének a megváltozása a helyi rendszer egészében visszafordíthatatlan és nem várt mellékhatásokkal járó változásokat indít el. Nem egy esetben oly módon járultak hozzá egy-egy iskola átalakulásához, hogy közben nem mérlegelték ennek a helyi iskolarendszer egészére, az ellátásügyi viszonyok alakulására vagy a többi intézmény helyzetére gyakorolt hatását.

A szervezetenkénti eredményező – részben még minisztériumi, de részben már önkormányzati – engedélyek megadását követően *Budapesten* az 1994/95. tanévben a hagyományos iskolaszervezettől eltérő *alábbi iskolatípusok* működnek egymással párhuzamosan:

- 8 osztályos gimnázium: 17 (ebből 13 gimnázium lefelé, 4 az általános iskola felfelé nyitásával jött létre)
- 6 osztályos gimnázium: 26 (ebből 24 gimnázium lefelé, 2 általános iskola felfelé nyitásával jött létre)
- 9–10. osztály az általános iskolában (általában szakiskolai programmal): 24
- szakközépiskolai és szakmunkásképzés együtt: 32
- gimnáziumi képzés szakoktatási intézményben: 19
- általános iskola és gimnázium (4 éves) együtt: 18

A számok vizsgálatánál azt is figyelembe kell venni, hogy a középiskolák férőhelyei a 14–18 évesek oktatására voltak fenntartva. Mivel a hat- és nyolcosztályos képzés alapvetően a gimnáziumokra koncentrálódik, a gimnáziumi férőhelyek száma a képzési kör szélesedésével párhuzamosan csökken. Az 1995/96. tanévben ez azt eredményezi, hogy miközben a gimnáziumi oktatás iránti igény erőteljesen növekszik, közel 2000-re kevesebb 14 éves tanuló felvételére van lehetőség a főváros gimnáziumaiban.

Talán érdemes – néhány gondolat erejéig – áttekinteni, hogy milyen okok, milyen motívumok tapinthatók ki az iskolák szervezetenkénti törekvései mögött.

A hat- és nyolcosztályos kezdeményezések nem titkolt célja, hogy a meghozszabított gimnáziumi képzésben a továbbtanulásra való felkészítés váljék fő feladattá, hogy a tehetséges gyermekeknek az eddigieknél jobb lehetőséget adjanak képességeik kifejlesztésére.

A pedagógiai szándékok mögött azonban nemegyszer egyéb tényezők is meghúzódnak. A gimnáziumok presztízsnövelő igénye mellett a demográfiai mélypont miatt fenyegető tanulólétszám-csökkenés is motiváló tényező. Ehhez szorosan kapcsolódik az oktatás jelenlegi finanszírozási rendszere, amely tanulónként határozza meg az állami támogatás összegét. Kényszerítő körülmény forrása lehet a lemaradástól való félelem. Különösen akkor, ha az iskola közvetlen környezetében egy rivális iskola már hat- vagy nyolcosztályos tagozatot indított. (Ilyen „hólabda-effektus” figyelhető meg például az V. kerületben, ahol már mindhárom gimnázium indított 6 osztályos képzést.)

Az engedélyt kérő iskolák gyakran hivatkoznak a szülői igényre csakúgy, mint az általános iskolai oktatással való elégedetlenségükre. A szülők vonzódása érthető, hiszen gyermekeik sok szempontból kedvezőbb helyzetbe – például magasabb színvonalú nyelvoktatáshoz – juthatnak ma a gimnáziumban, arról nem is szólva, hogy ezzel a beiskolázási gondjuk is megoldódik. Más kérdés, hogy a szülők nem kellően tájékozottak a még mindenképpen kísérletinek tekinthető képzés hátrányairól: például a tankönyvek hiányáról, a pedagógusok esetleges módszertani problémáiról vagy az átjárhatóság nehézségeiről.

Az önkormányzatok képviselői – gyakran maguk a pedagógusok is – úgy foglalnak állást, hogy a szerkezetváltás egyértelműen a gimnáziumi oktatás színvonalának emelését szolgálja. Tudatosan vállalják a korai szelekcióval járó társadalmi problémákat.

Természetesen az ilyen típusú szerkezetváltásnak vannak ellenzői is. Mindezekelőtt a minőségi munkát végző általános iskolák, ahonnan a „húzóerőt” viszi el az új képzési forma. Aggodalmuknak adnak hangot a kvalifikált szakközépiskolák is, hiszen eddig válogathattak a 14 éves korosztály legjobbjaiból.

II.

A jelenlegi helyzetet figyelembe véve és azt társadalompolitikai, pedagógiai, szakmai oldalról értékelve minél előbb ki kell munkálni egy olyan *fővárosi oktatásfejlesztési koncepciót*, amelynek egyik markáns összetevője kell legyen az iskolaszervezet fővárosi szintű meghatározottsága. Ehhez *alapelveként* a következőket kellene elfogadni.

1. Az *iskolarendszer szerkezete* évtizedekre meghatározza a közoktatás egész működését: átalakítása olyan politikai, pénzügyi és pedagógiai változást, főtájis reformot jelent, amelyre – éppen horderejénél fogva – a modern államok is nagyon ritkán szánják rá magukat. Nem véletlen, hogy átfogó iskolaszervezeti reformra a fejlett nyugati országokban (a hatvanas évek Svédországot kivéve) évtizedek óta sehol nem találunk példát. Ehelyett azt a megoldást követik, hogy a meglévő iskolatípusok mellett szigorú határokon belül lehetővé teszik újabbak létrehozását, és teret adnak ezek versenyének. Legfőképpen azonban a meglévő *iskolátípusokon belüli variációk* számát igyekeznek növelni, az azokon belüli, szakmai és politikai értelemben vett hatékonyságnövelő megújítási törekvéseknek biztosítanak zöld utat.

Az iskolatípusok adják ugyanis azt a szükségképpen szilárd szervezeti keretet, amelyhez a közoktatás lényegében minden más eleme igazodik: a képesítések rendszere, a tananyag-szabályozás, a finanszírozási elvek és módok, a tankönyvellátás, illetve tankönyvpiac, de ami ennél sokkal fontosabb: a különböző társadalmi csoportokhoz tartozó családok iskoláztatási stratégiái is.

2. Hasonlóan fontos, és alapelveknek kell tekinteni a *személyiségfejlődés törvényszerűségeit* a 6–16 éves gyerekek képességeinek változását a kötelező iskolázás időtartama alatt a nevelés-oktatás során.

Mindazok a vizsgálatok, amelyek a kognitív képességek rendszerének 6–16 éves kor közötti fejlődését elemezték, pozitív korrelációs kapcsolatot mutattak az elméleti és gyakorlati teljesítmények között.

A vizsgálatok tanúsága szerint a jobb elméleti, absztrakciós képességekkel rendelkező tanulók – bármily furcsa – nemcsak az olvasás terén, hanem bizonyos praktikus, gyakorlati feladatok megoldása terén is jobban teljesítettek. A jelzett vizsgálatok más tapasztalatai ugyanakkor ennek a fordítottját is igazolták: kitűnő elméleti képességekkel rendelkező tanulók egy jelentős hányada éppen csak „botorkált” a gyakorlatias dolgok világában, így amikor szerszámot adtak a kezükbe, az ezzel végzett tevékenység során teljesítményük messze elmaradt az adott tanulócsoporthoz az elméleti képességek terén leggyengébbeknek bizonyulókéttól.

Ezek az empirikus tapasztalatok arra utalnak, hogy az iskolai tanulás és az eredményesség szempontjából fontos adottságok és irányultságok már fiatal korban megismerhetők. Ennek megfelelően működőképes, pszichológiailag indokolt az

a rendszer, amelynek keretében 10-11 éves korban mód nyílik arra, hogy az elméleti irányultságú gyerekek felsőoktatásra felkészítő továbbtanulásban vegyenek részt. Van azonban két másik, ezzel ellenkező szempont is. Az egyik ellenérv, miszerint az elméleti és gyakorlati képességek korrelációjának elemzése alapján levont következtetések arra utalnak, hogy az adott időpontban ezeknek a személyiségjellemzőknek az alapján nem szelektálhatók megbízhatóan a gyerekek. Elég ezzel kapcsolatban arra az empirikus vizsgálati eredményre utalni, mely szerint a tanulók ötven százaléka 11-12 éves korában nem rendelkezik kellő szinten azokkal a sokrétű képességekkel, amelyek az iskola- és a pályaválasztási érettség feltételét jelentik, s amelyek hiányában nem is képesek a jövőjükkel kapcsolatos fontos döntésekre. A másik ellenérv társadalompolitikai jellegű: amennyiben ugyanis az elméleti érdeklődésű, jó kognitív és reális képességekkel rendelkező tanulókat korán megfosztják a gyakorlati jellegű tevékenységek végzésének lehetőségétől, ezzel egyszersmind a gyakorlati, fizikai munkát jól végzők egész foglalkozási csoportját is megfosztják a jó szellemi adottságokkal rendelkező személyiségektől.

3. A képzési formák változását illetően Budapest 3-5 évvel megelőzi az országos átlagot. Azok a gondok, amelyek a fővárosban ma jelentkeznek, az országban évtizedünk második felében válnak meghatározóvá. *Budapest* tehát egy „nemzeti modellkísérlet” ideális helyszíne lehet, ahol kialakíthatók azok a pedagógiai modellek és eszközök, amelyek a megváltozó tanulócsoporthatékony oktatásához hasznosíthatók.

Az oktatáspolitikai minden fejlett nyugat-európai államban *az általános és a szakképzés expanziójára* kényszerül. Ennek elemei:

- az általános és szakképzés idejének megnyújtása;
- az igényes, hosszabb időtartamú képzési formák arányának a növelése;
- új, egy-két éves modulok megjelenése:
 - felzárkóztató, pályaeorientáló programok,
 - szakmai alapképzést nyújtó programok,
 - szakmai alapképzést és igényes általános képzést összehangoló programok,

- a szakképzés intézményrendszerének bővítése, új intézményhálózat létrehozása;

- módszertani fejlesztés a korábban képezhetetlennek ítélt csoportok és a magas általános képzettséggel rendelkező fiatalok szakmai oktatásában;

- post secondary oktatási formák bevezetése és kiterjesztése.

4. A főváros középfokú képzésében globális problémaként jelentkezik az *igényes képzési formák expanziója*. Jó az érettségit adó képzés aránya, az iránta támasztott igény (a gimnáziumokban és szakközépiskolákban megjelennek a közepesek, a szakmunkásképzésben a nagyon gyenge előképzettségű és terhelhetőségű tanulók). Budapesten a közeljövőben várható a gimnázium arányának 30, a szakközépiskola arányának pedig 40%-ra emelkedése, ezzel egyidejűleg a hagyományos szakmunkásképzés aránya 25% alá csökken.

A közoktatási és szakképzési törvény meghatározza a fővárosi *oktatás- és szakképzés-politika súlypontját és mozgásterét*. Nálunk is elkerülhetetlen a közoktatás és a szakképzés expanziója, az igényes képzési formák kiterjesztése és új, korábban képezhetetlennek ítélt csoportok bevonása az oktatásba. A fővárost kényszerítik a társadalmi elvárások és a munkaerőpiacon a magas munkanélküliség mellett kialakult kényszervereny. (Az expanziós igények és az új csoportok megjelenése mellett a jelenlegi képző kapacitások nem tekinthetők túlméretezettnek.)

III.

A jelenlegi helyzetet és az előrelépés szükséges alapelveit figyelembe véve jogosan merül fel a kérdés, *milyen koncepciót*, milyen intézményi és képzési szerkezetet alakíthat ki – a kerületi önkormányzatokkal egyetértésben – a főváros.

1. Az iskolarendszer szerkezeti problémáit nem lehet úgy megoldani, hogy egyetlen ponton valamit megváltoztatunk és a többit érintetlenül hagyjuk. Az ilyen változtatások rövid távon egy-egy elem működését segíthetik ugyan, hosszabb távon azonban a rendszer egészében még nagyobb feszültségekhez vezetnek.

Ez is indokolja, hogy az iskolaszervezet átalakításának kérdését csak *fővárosi szinten* lehet kezelni. Ennek ma alapvető akadályát jelenti az önkormányzati törvény, tekintettel arra, hogy a döntést szerkezetátalakítási kérdésekben is a fenntartóhoz helyezi, s Budapesten jelenleg a gimnáziumok 90%-a a kerületek fenntartásában működik. Az ad hoc döntések következtében pedig féltő, hogy egy kusza, redundáns intézményi és képzési szerkezet alakul ki, melynek növekvő évfolyamszámát a főváros nem tudja finanszírozni.

2. Mindezt szem előtt tartva bármennyire is kiszámíthatatlanok a hosszabb távú hatások, az iskolaszervezetet is érintő, helyi szintű változásokat ma nem lehet és nem is szabad megátolni. Lehetővé kell tenni, hogy a mainál rövidebb vagy hosszabb időtartamú, a maitól *eltérő életkori csoportokat befogadó iskolák* – korlátozott számban akár hat- vagy nyolcosztályos gimnáziumok is – létesülhessenek. Mindazonáltal minden ilyen változásnak központi (fővárosi) ellenőrzés alatt kellene maradnia, vagyis az ilyen engedélyek megadását minden esetben a várható hatások gondos elemzésének kell megelőznie, hogy ne vezethessenek az iskolaszerkezet egészének visszafordíthatatlan átalakulásához.

3. A már kialakult *új képzési formákat* (hat- és nyolcosztályos gimnáziumi képzés) *tovább kell működtetni*, hiszen valódi értékelemzésre és prognosztizációra csak az iskolatípus két-három évfolyamának érettségije után kerülhet sor.

4. Az általános képzés expanziója elkerülhetetlenné teszi a *gimnáziumi képzés bővítését*. A gimnáziumok arányának a fővárosban erősen igényelt növelése mellett fontos a munka világa felé átmenetet biztosító képzési formák bevezetése is.

Ez a képzési funkció átlakításával, a szakgimnáziumok preferálásával, valamint a hároméves szakmunkásképzés bázisán, a munkáltatói és üzleti szférával együttműködve kiépített, ún. post-secondary képzés fejlesztésével valósítható meg.

5. Az iskolaválasztás sokszínűségét is szem előtt tartva a fővárosi koncepció preferálhat egy olyan kompromisszumos iskolastruktúrát, amely lehetővé teszi a *selekción minimalizálását és a differenciálás maximalizálását*. Ez elérhető az iskolatípusok közötti átjárhatóság fokozásával, az újrakezdés lehetőségének megteremtésével is.

6. Az egyre erősödő individualizáció, az átlagtól való eltérésre törekvéssel egyidejűleg szükség van egy bizonyos társadalmi békét teremtő *egyensúly létrehozására* is. A komprehenzív iskolák léte és erősítése mindenképpen csökkentheti a társadalmi elkülönülést. A komprehenzivitás jellemzője, hogy felöleli a tanulók széles tömegét, és sokféle programot ad a számukra az érdeklődésüknek és a képességeiknek megfelelően, társadalmi háttérüktől függetlenül. A komprehenzív iskolák lassítják az iskolarendszer darabokra hullását és alternatívát kínálnak a pedagógusoknak, önkormányzatoknak, szülőknek, bizonyítva, hogy egy iskolatípuson belül is megteremthető a sokféleség, a tehetségek gondozása, a lemaradók segítése. Ez az iskolatípus a minél hosszabb ideig tartó közös alapú képzést

kívánja megvalósítani úgy, hogy a különböző érdeklődésű, illetve ambíciójú fiataloknak különböző képzési utakat kínál, és különböző pontokon biztosít kilépési lehetőségeket, miközben a szakképzést is bevonja az integrációba.

7. A koncepción belül a piacgazdaság követelményeinek megfelelő *szakképzés kialakítására kell törekedni*. Az új szakképzési törvényt bővíti a szakképzés fogalmának a tartalmát, ideértve a szakképesítést megalapozó szakmai képzést és a hátrányos helyzetűeket, a megváltozott munkaképességeket rehabilitáló képzést, valamint az elhelyezkedést, a vállalkozást segítő képzést is; megadja az expanzió kereteit és súlypontjait.

A „szakképesítést megalapozó szakmai képzés” kategóriája időnyeresre ad lehetőséget. A törvény nem korlátozza a szakmai alapképzést a világbanki szakközépiskolai modellel, így az átmeneti szakaszban a szakmunkásképző iskolák számára releváns feladat lehet 1-2 éves szakmacsoportos alapképzést nyújtó modulok felkínálása, illetve azoknak a konkrét szakmára való képzés idejével való meghosszabbítása.

A szakmunkásképzés területén prognosztizálható, hogy a gazdasági környezet változásaitól kevésbé függő tradicionális (például asztalos, kőműves, villanyszerelő, cipész stb.), illetve az úgynevezett stabil gazdasági ágazatok (például posta, hírközlés, banki szféra, egészségügy, idegenforgalom, kereskedelem) szakmáinak képzési feltételeit hosszabb távon is biztosítani kell.

A szakmunkásképzők évfolyamonként megürül kb. 200-200 tanterme és a 4349 iskolai tanműhelyi képzési hely szabad szegmense különösebb nehézség nélkül használható, ha az abban az évben végzett kb. 20 ezer nyolcadikos 15%-a itt kezdi el a 9. osztályt, és sikerül a szakképzetlen pályakezdők egyharmadát bevonni különböző pályaeorientáló, alapképző, szakképző programokba. A szakmunkásképzők számára további lehetőséget kínál a munkanélküliek átképzésébe való bekapcsolódás.

8. Végezetül a koncepció kialakításánál nem szabad figyelmen kívül hagyni: ahhoz, hogy az oktatás rendszere valóban sokszínűbbé és rugalmasabbá váljék, nem csupán az iskolaszervezet merevségének a megtörésére, hanem a *működés egész szabályrendszerének újragondolására* is szükség van. A merev tantárgyi struktúra lazítására éppúgy, mint a még mindig riasztó tantervi egységesség megszüntetésére; a tankönyvek és a pedagógiai módszerek széles választékára és elérhetőségük megkönnyítésére; a tantervi szabályozás mértékének csökkentésére, az eredménykövetelmények szabályozó szerepének megerősödésére; a pedagógiai-módszertani sokszínűséget elősegítő szolgáltató intézmények, a képzési és továbbképzési rendszer kiépítésére.

És nem utolsósorban *konszenzusra* abban a kérdésben, hogy a fejlesztés mely útjait kívánjuk választani, illetve abban, hogy a koncepció megvalósítása csak egy egység, mindenki által elfogadott fővárosi fejlesztési terv keretében oldható meg.

Műhely

Győri Edit

Egy „deviáns” gimnázium működése: a Tanoda-módszer¹

Az alábbi írás minden gondolata és állítása többéves tanulás és deviáns fiatalok között végzett gyakorlati munka során érlelődött. Annak tapasztalatait, élményeit, valamint egy megvalósított megoldási lehetőség, a Belvárosi Tanoda pillanatnyi működését rögzíti.

Lényegesnek tartom kifejezni, hogy a leírtak nem jelentenek kizárólagos megoldást, mint ahogy nem is hiszem, hogy ilyen létezik. Úgy gondolom, utak vannak, és minden embernek, szakembernek, laikus segítőnek egyaránt el kell döntenie, melyiket járja. Ez fontos döntés. Magam és munkatársaim az alább leírtak szerint gondolkodunk és dolgozunk. Ez fájdalmakkal, nehézségekkel, de örömmel és sikerekkel teli út. A magunk képességei, értékei, hitünk és tudásunk szerint próbáljuk támogatni a látókörünkbe kerülő, segítségre szoruló fiatalokat. Úgy vélem, a mi döntésünk lényege, hogy az ő pártjukon állunk, és munkánk leghitelesebb értékmérőjének is őket tekintjük.

Remélem, hogy lesz, akit tevékenységünk megismerése gondolkodásra vagy kételkedésre serkent, s talán néhányan csatlakoznak döntésünkhöz, vagy új és más utakat járva keresik és valósítják meg a saját megoldási módjukat.

A „Belvárosi Tanoda” Alapítvány működésének céljai

A „Belvárosi Tanoda” Alapítvány egyéves felkészítő munka után, 1990 őszén kezdte meg működését. Az Alapítvány tevékenységének célja a 16–22 éves, középiskolákból kimaradt, kallódó fiatalok megkeresése-gondozása-képzése, mentálhigiénés ellátása. E cél megvalósítása érdekében alakult meg a Belvárosi Tanoda, amely személyre figyelő módszerrel dolgozó, érettségit adó gimnázium.

Többéves működési tapasztalat után elmondható: a Belvárosi Tanoda tevékenységének lényege, hogy a minden más intézményből kiszorult s ráadásul semmilyen képesítéssel sem rendelkező fiatalok számára *személyre szóló életesélyeket fogalmazzon meg*, velük közösen, s őket olyan fizikai, pszichés és tudással felvértezett állapotba hozza – az érettségi idejére –, hogy esélyeikkel önállóan is élni tudjanak.

E célt – eddigi tapasztalataink szerint – kizárólag azzal, az egyénre minden értelemben figyelő, komplex működési móddal lehet elérni, amely: gondozás/ezetkezelés-képzés/tanulás-szabadidős tevékenység-szervezés/bonyolítás egysége.

Ez a megközelítés természetesen egész napos és éves működést, a tanítás/tanulás-szabadidő-életvezetés egységes átgondolását, szervezését igényli, s hosszú

¹ Köszönmű Bőze Szilviának és Solymosy Józsefnek az értő és önfeláldozó segítséget, mellyel e cikk és sok más tanodás szakanyag megírásában támogattak, közreműködtek.

időn át állandó személyzetet kíván meg. Az itt dolgozók elsődlegesen segítő személyek, akik a tanítás-tanulás folyamatát is ilyen módon fogják fel és végzik, s akiknek segítsége a diák életének minden területére kiterjed.

A működési feltételek

A „Belvárosi Tanoda” Alapítvány alapítójának, a Belvárosi Ifjúsági Háznak az épületében működik. *Az Ifjúsági Ház és a Tanoda között szoros szakmai együttműködés és együttgondolkodás alakult ki.* Az Ifjúsági Ház vállalt szakmai programja a kallódó fiatalok felkarolása. Ez az együttműködés és „együttélés” fontos erőforrás a mindennapi munkában. A naponta 7-22 óráig nyitvatartó épületben a diákok eltölthetik a szabadidejüket is. Fontos, hogy a Tanoda diákjainak nap mint nap találkozniuk kell az Ifjúsági Ház egyéb programjain megjelenő látogatókkal, s jó kapcsolatot érdemes kialakítaniuk az Ifjúsági Ház személyzetével is (gondnok, portások stb.). Ennek a helyzetnek szocializációs értéke van.

A Tanoda tandíjmentes iskola. Működési költségeink nagyobb hányadát mind- eddig pályázatokon elnyert összegekkel biztosítottuk. Ezen összegek mértéke folyamatosan csökken, és hosszú távú biztonságos tervezést nem tesz lehetővé. Ugyanakkor munkánk kísérleti fázisa véget ért, s szükségessé vált a hosszú távon is biztonságos anyagi fedezet megteremtése. Ezért szeretnénk a mindig bizonytalan pályázati összegek helyett állandó, állami támogatásokat találni.

A jelentkezés feltételei és a felvételi

Meggyőződésünk szerint nincs „buta diák”, vagyis minden ember ért valamihez. Az iskolában dolgozó pedagógusoknak „csak” az a dolguk, hogy tanítványaikkal együtt közösen gondolkozzanak megtalálják, ki miben és hogyan tudja – érdeklődési területeinek megfelelően – képességeit leginkább fejleszteni. Ezek után ehhez a fejlődéshez az iskolának kell a diák számára biztosítania a lehetőséget, a megfelelő légkört.

Ezért felvételeinknél nem szempont az aktuális tudásszint vagy a hozott bizonyítvány(ok). A felvételi első lépése a jelentkező tájékoztatása a Tanoda működéséről, illetve tájékozódás az ő helyzetéről és elvárásairól. Ez folyamatosan történik egész tanévben: *A két objektív feltétel – 16–22 éves életkor, elkezdett középiskola(ák) – mellett a Tanodába való felvétel esélyét az élethelyzetbeli és lelki rászorultság határozza meg.* Rászorultságon azt értjük, hogy a jelentkező képtelen lenne tanulmányait egy hagyományos módon működő iskolában folytatni, mert az átlagosnál nagyobb személyes odafigyelést igényel, zavaros életvitele, betegsége vagy kiegyensúlyozatlan, zaklatott lelkiállapota miatt.

A felvételi beszélgetés, amelyen részt vesz a Tanodát működtető teljes stáb és a jelentkező. A beszélgetés témája a felvételiző eddigi életútja, tervei, elvárásai, jelenlegi helyzete. Ezek a beszélgetések a helyzet frusztráló jellege ellenére meglepően őszintén, kitárulkozóan, a teljes bizalom légkörében zajlanak. Ez azért is van így, mert a felvételizők szinte mindegyike a Tanodát „utolsó esélyként” éli és fogalmazza meg.

A felvételtől való döntést a felvételiztető stáb közösen hozza – a jelentkezőkről kapott ismeretei és szubjektív benyomásai alapján – az összes felvételiző fiatal esetének megbeszélése után. A túljelentkezés 15-20-szoros évente. Felvételire minden év júniusában, az érettségi után kerül sor, mert minden évben annyi új diákot tudunk felvenni, ahányan leérettségiznek.

A diákok

A 70 fős diákcsoport (nappali tagozat: 40 fő, egyéni időbeosztású tagozat: 30 fő) családi, szociális, valamint egyéni problémák jellege és a tudásszint szempontjából is nagyon heterogén összetételű. Ez egyrészt abból fakad, hogy a középiskolákból való kimaradásuk oka sokféle. Viselkedési problémák, beilleszkedési zavarok, tanulmányi problémák (erős vagy adott esetben túl alacsony követelményszint miatt), betegségek, életvezetési nehézségek, különféle függőségek, krízishelyzetek, a zavaros családi háttér, az iskolai normák és légkör elfogadhatatlansága a leggyakoribb tényezők. Másrészt széles skálán mozog – és nem csak iskolatípustól függően – a hozott tudás. Gyakori a tanulók iskolai előéletében a rövid idő alatt több iskolával, illetve iskolatípussal való próbálkozás és ezáltal az iskolai eredetű kudarcélmények halmozódása.

Egységesen jellemzőek ugyanakkor: az életvezetési zavarok, az önismeret hiánya, az önbizalomvesztés, az életesélyek és életcélok tisztázatlansága, kudarc a hagyományos iskolákban, a tanulási képességek fejletlensége, szorongás a teljesítményt elváró helyzetektől (például vizsgahelyzet), a tudásvágy, a biztonságos felnőtt kapcsolat(ok) hiánya, a segítség- és szeretetvágy, a bizonytalanság, kiábrándultság, a magányosság és a szeretethiányos életút.

A Tanoda, mint ifjúsági segítő intézmény (az 1-3 éves képzési idő alatt) próbál egy helyen reagálni, s személyenkénti megoldásokat találni a gondokra.

A Tanoda személyzete

Talán különösnek tűnik, de indokolt, hogy a Tanodában dolgozók esetében nem tanárokról beszélek. Ennek egyik oka, hogy egy ilyen segítő intézményben *minden munkatárs* – a gondnoktól a vezetőig – a tartalmi munka képviselője; a saját területén ugyan, de *azonos értékű*, a személyzet szerves része. Ha csak egy munkatárs akad, aki nem képviseli a segítő hozzáállás attitűdjét, az rombolja az intézmény munkájának hatékonyságát. A segítés ugyanis a Tanoda értelmezésében egy meghatározott minőségű légkör megteremtése. Ezt a légkört a teljes személyzet gondolkodás- és munkamódja, fizikai és lelki állapota, belső kapcsolat- és kommunikációs rendszere teremti és határozza meg.

A segítő személyével kapcsolatos elvárások

A segítő *legfontosabb munkaeszköze saját személye*. Nem lehet bárki alkalmas ilyen jellegű munkára. El kell fogadni, hogy *egy ilyen munka vállalása folyamatosan karbantartott, elemző önismeretet, önmagunk nyílt vállalását és személyes, valamint kompetenciahatáraink pontos, naprakész ismeretét igényli*. Ez nem könnyen teljesíthető elvárás. Mégis döntő, hiszen a segítőmunka egyik legnagyobb csapdája a túlvállalás mind személyes, mind intézményi szinten. Szívszorongató, de az önvédelem és az *elvérellát feladatok sikeres elvégzése érdekében is fontos feladat a „nem” kimondásának és megvalósításának megtanulása*. A segítők esetleges túlvállalásai s az ebből következő kimerülés a teljes tevékenység létét veszélyeztetheti.

A segítő-oktatók *személyével kapcsolatos konkrét elvárások*:

Életviteli jellemzők: büntetlen előélet, semmilyen politikai, vallási, módszertani irányattal nincs függési viszonyban, nem kábítószer- vagy alkoholfüggő, képes a magánélet és a szakmai munka szétválasztására, van jövőképe, értékrendje stabil.

Személyiségét és munkastílusát alapvetően jellemző jegyek: érzelmi elkötelezettség, őszinteség, hitelesség, empátia, az átlagosnál nagyobb tolerancia, alázat, nyitottság, érzékenység, fejlődőképesség, fegyelmeztség-önuralom, képes kezelni saját előítéleteit, mértéktartás, a szakmai tájékozódás folyamatos igénye.

Személyközpontú gondolkodásmódjának meghatározó vonásai: szeretetvezérelt (tudjon szeretetet adni és kapni), helyzetmegoldó képessége rugalmas, szemléletmódja perspektivikus, következetes, fogékony, szellemiekben fiatal, szabálykezelése rugalmas, minden problémát egyediként értelmez.

Elő- és továbbképzéssel fejleszthető jellemzői: naprakész tárgyi tudás, önismeret, szervezőkészség, fejlett kommunikációs készség, fejlett kooperációs készség, konfliktusmegoldó technikák széles repertoárja, döntéshozó képesség, segítő módszerek széles repertoárja, saját korlátok pontos ismerete.

A segítő személyzet munkastílusa: a stábmunka

Minden segítő személynek alkalmasnak kell lennie a stáb munkamódra. Ez azt jelenti, hogy a stáb közösen dönt, felelősséget vállal, a benne dolgozó egyéneknek csoportszintű kontrollt biztosít. A stábtagnak egyéniségük, személyes felelősségük megtartása mellett képesek közös döntéshozatalra, folyamatos információcserére, egymás támogatására. Csak egy pszichésen jól karbantartott csoportban – a stábben – képzelhető el a *mintaértékű* folyamatos, stabil, megbízható, széles skálájú értékrend közvetítése.

A stáb mindenféle értelemben mintacsoport. Viselkedése, állapota és működése mindig meghatározza a diákcsoport működését is. Ezért nagyon fontos a stáb mint csoport, s benne a személyek egyéni folyamatos karbantartása s a nagyon intenzív és nyílt egymás közti kommunikáció. A stáb és tagjainak legfőbb értéke a hitelesség. Ez a fajta működés biztosítja azt, hogy *a Tanoda a benne dolgozó segítő oktatók számára is kellemes légkörű munkahely legyen, tehát az ő személyes igényeiket, fejlődésüket is ugyanúgy szolgálja, mint diákjait.*

A stáb tagjai főállásúak. Alapfeladataik az oktatás és esetkezelés:

- önálló oktatási tervek és tananyagok tantárgycsoportonkénti kidolgozása, módszertani anyagok készítése,
- szaktárgyi tanítás,
- személyre szóló tanulási program és módszerek kidolgozása,
- a tanulási-tanítási folyamat dokumentálása,
- vizsgáztatás, felvételiztetés,
- segítő párként esetkezelő munka végzése,
- az esetek kezelésének dokumentálása,
- esetmegbeszélések,
- tagozatügyelet ellátása,
- részvétel a stáb heti megbeszélésein,
- folyamatos önképzés (humánsegítő és szaktárgyi),
- igény szerint kapcsolattartás a szülőikkel.

E stáb tagjait természetesen titoktartási kötelezettség terheli minden, az esetekkel kapcsolatban és a megbeszélésein elhangzó, személyeket érintő információk tekintetében. Ugyanez vonatkozik a dokumentációkra s a tanodás diákok, illetve a jelentkezők adatlapjaira.

A stáb tagjai mellett a Tanodában óraadók is dolgoznak, akik konkrét feladatot látnak el, általában heti rendszerességgel (például nyelvtanítás, fakultációvezetés, az egyéni tagozaton alaptárgyi tanítás stb.).

A stáb vezetése

A stáb vezetése adminisztratív eszközökkel nem oldható meg. A vezető részvétele az összes munkafolyamatban feltétele hitelességének, hatékonyságának. Személye, gondolkodásmódja az egész intézmény életének, működésének tekintetében meghatározó. Alkalmasnak kell lennie a stábtagok egyéni és csoportszintű kezelésére.

Egy segítő intézményben fontos és alapfeltétel, hogy a munkatársak legalább ugyanakkora figyelemben, elfogadásban, türelemben részesüljenek, mint az intézmény „kliensei”. Csak így előzhető meg a nagyon intenzív, a fizikumot és a pszichét teljes mértékben igénybe vevő munka miatt a személyzet kiégése és a fluktuáció.

A stábmunka ugyanakkor intézményvezetési módszer is. Közös gondolkodáson, minden bele tartozó személy igényeinek, érdekeinek figyelembevételén alapul, s döntéseit érdek- és álláspontegyeztető szakmai viták eredményeként hozza, és csoportként is képviseli. Az intézmény munkájának folyamatos alakítása és a felelősségvállalás közös, csoportszintű. Mindenki tájékozott minden kérdésben, s felelőssége és feladata van az intézmény tevékenységének és minőségi munkájának alakulásában.

A Tanodában mint munkahelyen nincs hagyományos hierarchia, viszont nagy a szakmai szabadság, s vele együtt a személyes felelősség is. Hiszen ha egy ember tesz valamit, azt egy csoportnak kell vállalnia, képviselnie, illetve más esetben egy csoport döntését kell az egyes személynek elfogadnia. Ez a működési, vezetési mód nehéz, de pezsgő, állandó szakmai vitákra épülő, egymás személyét tiszteletben tartó és támogató, vidám, felszabadult légkörű, kellemes munkahelyi atmoszférát és szakmai munkát eredményez.

A Belvárosi Tanoda Alapítvány munkacsoportjai

Az intézmény a következő munkacsoportokra, illetve tevékenységi módokra tagolódik: Nappali Tagozat, Egyéni Időbeosztású Tagozat, Klub, Ügyelet, Szeánsz.

Nappali Tagozat

A kezdettől fogva működő 40 fős Nappali Tagozat a tevékenységrendszer magja. Itt az iskolába járás mindennapos és kötelező (heti 30 óra, évi 35 hét). Az éves időbeosztásnál arra törekedtünk, hogy a munka- és szünetperiódusok harmóniát alkossanak. (Az átlag 8-10 hetes munkaperiódusokat 2-3 hetes szünetek szakítják meg.) Az éves működés két munkamódra oszlik: műhelymunkára és konzultációs vizsgaidőszakra.

A tagozatot tízfős stáb (főállású segítő-oktatók) működteti. E stáb hetente (kb. hét órás) megbeszélést tart, amelyen végiggondolja a Tanoda ügyeit, az összes diák aktuális helyzetét, s természetesen a stábtagok helyzetét és problémáit is. A felmerülő kérdésekben megoldási stratégiákat dolgoz ki vagy döntéseket hoz, amelyeket következetesen és egységesen képvisel a diákok előtt. A napi gyors, fontos és egyértelmű információáramlás, a diákok helyzetének pontos (óráról órára

történő) ismerete érdekében ügyeleti naplót vezet, illetve napi tagozatügyeleti rendszert működtet (egy segítő-oktató és egy diák részvételével).

A nappali tagozat működési módjának kulcsa az intenzív, közös munkán, elfogadáson, bizalmon és őszinteségen alapuló, egyenrangú partnerként együttműködő tanár-diák kapcsolat, a napi odafigyelés minden diákra, az otthonérzet, a családias légkör.

A tagozatra a súlyos lelki és tanulási problémákkal küszködő fiatalokat vesszük fel, hiszen a mindennapos iskolába járás számukra életmódszervező segítséget (is) jelent.

Egyéni Időbeosztású Tagozat

Az Egyéni Időbeosztású Tagozat 1991-ben kezdte meg működését. Elindítását az alábbi három fő tényező indokolta:

- nagyarányú túljelentkezés a nappali tagozaton,
- a jelentkező fiatalok olyan jellegű speciális problémái, melyek a rendszeres iskolába járást lehetetlenné teszik, illetve a nappali tagozat működési módjától eltérő megoldást kívánnak meg (pl.: súlyos testi vagy idegrendszeri problémák, munka melletti tanulás vagy egyszerűbb esetekben a túlnyomórészt máshol végzett sikeres tanulmányok rövid időn belül történő átismételtetése, befejeztetése),
- a középfokú oktatásban lehetőséget adó magántanulói rendszeren való elméleti gondolkodás és gyakorlati próbálkozás, melyet mi egyéni időbeosztású felkészülésként határoztunk meg hangsúlyozott tanári segítséggel, gondozási, mentálhigiénés programkiegészítéssel.

A 30 fős tagozat munkája az egyéni felkészülésen és rendszeres vizsgáztatáson alapszik. A diák a felkészüléshez a tantárgy tanárától egyéni vagy kiscsoportos konzultációkon kap segítséget. Ennek a segítségnek a mértéke a tanár és a diák közös megállapodásán múlik, a diák képességeihez és lehetőségeihez igazodva. A tanulási program így a diák saját ütemezése szerint, önálló munkájára, döntéseire építve alakul ki.

A tagozatot egy óraadókból álló, de állandó stáb működteti, egy főállású tagozatvezetővel. A diákok részéről ez a tagozat önállóbb tanulást vár el, de támogatásuk, illetve segítségük módja s a személyre figyelés megegyezik szándékában a nappali tagozaton elmondottakkal. (A stáb itt kétheti rendszerességgel tart megbeszélést.)

Az érettségi vizsga a két tagozaton közös, s egy független vizsgabizottság előtt történik a Tanodában – a dolgozók gimnáziumának érettségi rendszere szerint – az országos érettségi vizsgákkal egy időben, évente kétszer (október, június).

Ügyelet

Kialakítását az állandó tömeges érdeklődés, jelentkezés indokolta (napi 5-10 fő). Az Ügyelet tevékenysége: a Tanodába szeptembertől májusig folyamatosan jelentkező fiatalok fogadása előre egyeztetett időpontban, az Első Beszélgetés lebonyolítása.

Az Első Beszélgetés célja a kölcsönös ismerkedés, tájékozódás és tájékoztatás, a jelentkező, érdeklődő valós problémájának és igényeinek közös megfogalmazása.

Az ügyelet feladata, hogy eldöntse, milyen típusú segítségre van a jelentkező fiatalnak szüksége.

Az ügyeletes – egy, a Tanodában dolgozó segítő-oktató – az ügyeleti stáb havi rendszerességgű megbeszélésein tájékoztatja munkatársait az általa meghallgatott esetekről, és közös döntést hoznak azok egyedi kezelésére vonatkozóan. Jelenleg hat fő látja el az ügyeletet, a Tanoda munkacsoportjaiból (Klub, Egyéni, Nappali Tagozat) két-két fő. Ebben a felelősségteljes munkában elvárás a naprakész ismeret a segítő intézmények működéséről és a továbbtanulási lehetőségekről is.

Az Első Beszélgetés végén a jelentkező és az ügyeletes között megállapodás születik a további együttműködésre vonatkozóan:

- a jelentkezőt másik iskolába próbáljuk irányítani,
- jogi, ügyintézési tanácsot, segítséget nyújtunk,
- gondozását a Klub foglalkozásain végezzük,
- speciális szakintézménybe való elhelyezését kezdeményezzük, segítjük,
- meghívjuk a Tanoda felvételi beszélgetésére,
- az előbbieik ötvözetei.

A jelentkező ettől kezdve, a megállapodástól függően, folyamatosan tarthatja a személyes kapcsolatot a Tanoda valamelyik munkatársával. Ez a munkatárs nyomon követi a jelentkező élethelyzetének alakulását. Ez a folyamat május közepén az ügyeletes stáb utolsó megbeszélésén zárul. Ekkor döntjük el, hogy a jelentkezők közül kiket hívunk be a tanodafelvételre, és kik azok, akiknek helyzete más módon rendeződött. Természetesen ennek a döntésnek részese a jelentkező.

Klub

1991 februárjától kezdte meg működését a Tanoda klubja. Elindítását szintén a tömeges érdeklődés indokolta. A Tanoda létezése és hírének terjedése tulajdonképpen feleslegessé teszi a tényleges klienskereső munkát. Az érintett fiatalok nagy számban keresik meg folyamatosan egész évben iskolánkat. Az ő gondozásuk a nyitott, kortárs önszolgáltató csoportonként – heti két alkalommal 3–3 órában – működő klub feladata. Látogatói jelentkezők, érdeklődők, fel nem vettek és a Tanoda diákjai. Vezetését egy erre a célra szerveződött stáb végzi (ideális esetben hat fő) A klubvezetők feladatai:

- megismerni az ide járó fiatalokat, és megismertetni őket a Tanoda működésével,
- személyre szóló megoldásokat találni a Tanodán belüli vagy kívüli aktuális problémáikra, válságos élethelyzetükre,
- a klubtagok igényeinek felmérése, folyamatos érzékelése, értékelése,
- nagycsoportos beszélgetések vezetése,
- tantárgyi korrepetálások megszervezése,
- információk gyűjtése, tárolása és áramoltatása tanulási, munka- és lakáslehetőségekről.

A klubmunka célja tehát a jelentkezők megtartása a Tanoda felvételiéig és a krízishelyzetben lévők támogatása, kezelése.

Szeánsz

A szeánsz a szülőkkal való kapcsolattartás rendszeres formája. Olyan kétheti vagy havi rendszerességgel működő találkozás, amelyen szülők, diákok és tanárok vehetnek részt, beszélgethetnek személyes problémáikról. A találkozás minden alkalommal másfél óráig tart – a tanodás diákokkal nem foglalkozó személy – vezetésével.

A szülőkkal való kapcsolattartás más módja a szülő, illetve a diák segítő párjának beszélgetései. A találkozást szinte minden esetben a szülő kezdeményezi, a Tanoda ritkán. Ennek oka, hogy a Tanoda minden értelemben a diákokkal áll szerződéses viszonyban, ezért többek között a diák iskolai életének felelősségét nem hárítja a szülőre. *A szülőknél elsősorban abban próbál segíteni e találkozásokkal, hogy képesek legyenek gyerekeik családjáról való leválását támogatni és feldolgozni.*

A szakmai tevékenység területei

A működés két fő, szervesen összefüggő területe az esetkezelés és a tanulási-tanítási program.

Esetkezelés

Folyamatosan figyelemmel kísérjük és közösen feldolgozzuk a hozzánk járó fiatalok egyéni életútját, „életbajaikra” velük közösen keresünk megoldásokat, kiutakat.

Ennek érdekében minden hozzánk járó fiatalért a stáb egy tagja személyes felelősséget vállal. A diákoknak tehát van egy segítő párjuk: az a személy, akiben a stábtagek közül leginkább megbíznak, akivel a legjobban tudnak együttműködni, s akit a Tanodába való kerülésük után kiválasztanak. A stábtageknek értelemszerűen több, évente változó számú „párjuk” van a diákok közül. E segítő kapcsolat formális megjelenése az órarendben az „egyénezés”: segítő és diákpárja heti rendszerességgel beszélgetése. Ez a hét „rituális” lezárása.

E beszélgetés tartalmazza a diák heti munkájának értékelését, a vele történt tanodai vagy bármely más, számára fontos események megbeszélését, következő heti feladatainak kidolgozását, valamint, ha erre a diáknak igénye van, életproblémáinak megbeszélését. A segítő pár-rendszer tehát többféle feladatot lát el:

- információáramoltatás a Tanoda minden ügyéről,
- a stábon elhangzottak közvetítése,
- a diák tanulmányi munkájának folyamatos, közös értékelése,
- a diák konkrét, egyedi érdekeinek képviselése a stáb előtt,
- a diák életvezetésének követése, problémáinak kezelése.

Ez a segítő kapcsolatrendszer a nappali tagozaton a közös munka elsődleges meghatározója, összefogója és éltetője.

Az esetkezelés és az egyénre figyelés másik fontos eleme a szerződéses rendszer. *A Tanoda minden diákjával szerződést köt az éves munkára és a kölcsönös elvárásokra vonatkozóan.* A szerződéseknél két formája van: alapszerződés és eseti szerződés. Konkrét tartalmát segítőjével közösen alakítja ki és fogalmazza meg.

Az alapszerződés megkötésére a diák tanodai életének negyedik hete után kerül sor. E szerződés rögzíti az alapelvárásokat (pl.: hány évig akar ide járni, milyen nyelvet tanul, melyek a választott érettségi tárgyai, ki a segítője stb.). Módszertanra természetesen a diák vagy segítője javaslatára lehetőség van.

Eseti szerződés kötésére bármikor sor kerülhet az év során. Az eseti szerződés lehet tanulmányi (pl. valamilyen konkrét feladat határidőre való elvégzése) vagy szabályszegés miatti, esetleg a diák által kezdeményezett életmódszerződés. Ezen túl tartalma lehet bármi más, a diák vagy segítője által javasolt megállapodás, amelyről úgy gondolják, hogy fontos azt szerződésben rögzíteni. A szerződés-kötés alkalmával kölcsönös megállapodás születik diák és segítője között, (elvárások fogalmazódnak meg). Ezt írásban rögzítik, határidővel, és mindkét fél aláírásával

látják el. A szerződés teljesítése esetén az ügy lezárul. Megszegése esetén további két szerződés megkötésére kerülhet sor az adott ügyben, de mint az szabályainkból alább látható, három szerződésszegés után a diáknak távoznia kell az iskolából. A gyakorlatban ilyen eset még nem fordult elő. Tapasztalataink szerint azért, mert a diákok számára a szerződés fontos, s az abban foglaltakat, mivel azok kialakításának részesei, nagyon komolyan veszik.

A szerződéses rendszer biztosítja az elvárások egyértelműségét, s azt, hogy egymástól különálló ügyek nem keverednek (pl. nem keverednek tanulmányi és viselkedési problémák).

A segítő kapcsolat, illetve a szerződéses rendszer célja és tartalma tehát:

- támasz az egyéni problémákban és munkában,
- folyamatos esetkezelés,
- nyílt, közösen kialakított és egyénre szabott elvárások (senkivel szemben nem fogalmazódnak meg számára teljesíthetetlen feladatok),

- nem teljesítés esetén a következmények a diák és a segítő (s így a stáb) számára is előre tudhatók,

- folyamatos önkontroll a tanulmányi munkában és viselkedési módokban egyaránt.

E segítő kapcsolatok természetesen nem korlátozódnak a fentebb jelzett heti egy beszélgetésre. Átszövik munkánk minden napját. Nagy segítséget jelentenek a tanítás-tanulás folyamatában is.

Tanulási-tanítási program

A Tanodába való felvétel után felmérjük minden egyes diák tudásszintjét, tanulási képességeit és érdeklődési területeit, majd mindegyikük számára egyéni tanulási és teljesítményprogramot alakítunk ki. E *tanulási programot* tehát nem a tananyag és az életkor, hanem az *egyéni tudásszint, képességek és érdeklődés, valamint az adott tanár személyes, tantárgyán belüli elvárásai határozzák meg*. Ily módon a Tanodában nincsenek osztályok és évfolyamok. A diákok tantárgyanként kialakított kis létszámú csoportokban tanulnak. Célunk, hogy mindig minden diák olyan csoportban és módon tanuljon, amely a saját képességeinek a legmegfelelőbb, tehát a leghatékonyabb tanulást teszi lehetővé számára. Természetesen a csoportokat, s így módon az órarendet is, évente többször átrendezzük. E megközelítés legnagyobb előnye, hogy a diákok minden órán más csoportbeosztásban tanulnak, és ez a struktúra nyilvánvalóvá teszi számukra, hogy nincs olyan ember, aki valamihez ne értene. Mindannyian ismerik egymást és egymás képességeit, így tanulási értelemben önmagától alakul ki az egymásra figyelés, egymás segítése. Ezt a megközelítést persze a Tanoda szelleme is sugallja, hiszen az itt dolgozó tanárok nem várják el, hogy egy diák minden tárgyból a tantárgyi maximumot teljesítse. Inkább arra adunk módot és alkalmat, hogy a diák az általa választott témákban alaposan elmerülhessen, míg a többi területen egy alapszint teljesítése az elvárás. Ugyanakkor e rendszer nem teszi lehetővé, hogy valaki tanulás nélkül megússza az iskolai heteket, éveket. Az órákon nem lehet elbújni vagy meg nem szólalni. A tanítás módját az állandó kommunikáció jellemzi, valamint a sok, apró feladat. Ha a diák bejön a Tanodába, nem telhet el a napja anélkül, hogy valamilyen feladatot el ne végezne, s hogy a tanóráknak aktív részese ne lenne. Az intenzív kommunikáció azt is jelenti, hogy a tanórát vezető személy minden alkalommal mindenkit megszólít, munkára késztet. Ez annál is inkább fontos,

mert a hozzánk járó diákok esetében csak nagyon kevésbé lehet számítani az otthoni tanulásra. A tudás megszerzésének helye számukra elsődlegesen a Tanoda. A *beszélgetés* mint *alapszerep* azért is nagyon fontos, mert így elkerülhetetlen az állandó gondolkodás, illetve gondolkodtatás.

A Tanoda munkatársai a tanítás tekintetében is elsődlegesen segítő személyek. *Legfontosabb dolguk a tanulási kedv felkeltése és fenntartása, személyre szóló feladatok és tanulási módszerek megfogalmazása, kidolgozása és kipróbálása.* Ilyen folyamatos motiváció mellett – amikor a tudás megszerzhető és fontos érték, elsősorban belső ügyvé válik – a hatékonyságot növeli, hogy az ismeretek nemcsak a tanártól, hanem egymástól és önképzéssel is megszerzhetőek.

A tanév a tanulás módja szerint két *alapperiodusra* oszlik: műhelymunka, valamint konzultációs és vizsgaidőszak.

A *műhelymunka* idején a tanítás mindennap kötelezően 8.30-tól 14.30-ig tart. Az órák 60 percesek, negyedórás szünetekkel (napi öt óra). Egy órában egyszerre nyolc-tíz csoport dolgozik. Vannak olyanok is, akik egyéni feladatot oldanak meg önállóan, vagy olvasnak. Egy-egy műhelymunka-időszak alatt, minden tantárgyból minden csoport az adott tanár által kialakított tananyagot végzi el, ami a felmerült kérdések vagy új témák esetén módosulhat. Egy-egy diák szemszögéből ez úgy néz ki, hogy előfordulhat, hogy például matematikából a „táltos” csoport tagja, vagyis olyan matematikát tanul, ami már nem is gimnáziumi anyag, de ugyanez a diák magyarból egy teljesen kezdő csoport tagja és írni tanul. (A példa természetesen szélsőséges, de nem kizárt, és a két szélsőség között minden variáció előfordul.)

Az értékelés ebben az időszakban elsősorban az egyéni beszélgetéseken történik (a stábmegbeszélésen és a diáktól szerzett információk alapján).

Ezzel az a célunk, hogy a fiatalok megtanulják önmagukat értékelni, megfogalmazni a képességeikhez mért reális elvárásait. saját maguk számára

A segítő-oktatók számára a rendszer nyeresége, hogy a diák nem redukálódik egy adott szaktárgy alanyára, a folyamatos és közös értékelés miatt. Ez lehetővé teszi az adott diákról egységes, ugyanakkor több szemszögű kép kialakítását, s az oktatók szaktárgyuktól függetlenül is képessé válnak elvárások megfogalmazására s toleránsabb magatartásra. Ugyanakkor lehetőség van egymás módszereinek megismerésére és alkalmazására is. Ráadásul mindenki mindig tisztában van azzal, hogy ki melyik tantárgyból mit tanít, illetve tanul és azt hogyan teszi.

A *konzultációs és vizsgaidőszakban* (évente kétszer) adnak számot diákjaink tudásukról, s ekkor születnek osztályzataik, bizonyítványaik. Ez az időszak öthetes (négy+egy utóvizsgahét). Ilyenkor minden diák számára egyéni órarendet állítunk össze. Ez tartalmazza mind a vizsgáikat (adott esetben minden-tantárgyból más szinten), mind a kötelező konzultációs időpontjaikat. A konzultációk száma diákonként és tantárgyanként változó. E meghatározott időpontokon kívül nem kötelező az iskolába járás ebben az időszakban.

Az írásbeli és szóbeli vizsgák a Tanoda segítő-oktatóiból kialakított vizsgabizottságok előtt történnek. A vizsgák eredményeit osztályzatokkal értékeljük. E vizsgarendszernek sok előnyét tapasztaltuk az elmúlt években. Ezek az előnyök nem elsősorban a tudás számonkérésének területén fogalmazódtak meg, hiszen a fentiekből nyilvánvaló, hogy diákjaink aktuális tudásszintjével minden segítő-oktató hétről hétre tisztában van. *A vizsga inkább egy helyzet tanulása-tanítása a Tanodában. Koncentrációt, összeszedettséget, jó fellépést, viselkedési kultúrát és teljesítményt követel meg. Ezeknek a képességeknek a folyamatos tanulását-tanítását nagyon fontosnak tartjuk.* Mindezek letagadhatatlan előnye, hogy az érettségi

időpontjára diákjaink megtanulják a vizsgaszituációt, s ily módon az érettségi vizsga stresszhatása a Tanodában az átlagosnál kisebb, érzelmi töltése és jelentősége viszont jóval nagyobb.

Ez az érettségi – mint már említettem – egy független bizottság előtt történik. Nyolc érettségi vizsga után úgy látjuk, a Tanodában végzett diákok bekerülési állapotukhoz képest valóban éretten távoznak.

Érettségi vizsgánk az ismeretanyag tekintetében egy átlagos magyar középiskola színvonalának megfelelő, az életismeretek, és az önismeret tekintetében annál jobbnak mondható. Jelentősége diákjaink számára elmondhatatlanul nagy, az érettségi bizonyítványok kiosztása a Tanoda talán legnagyobb ünnepe.

A működési keretek

A működés keretét a szabályrendszer és a tantárgystruktúra biztosítja.

A Tanoda alapszabályai

A Tanoda alapszabályai adják azt a biztonságos keretet, amelyen belül az egyénre figyelés megvalósítható. E szabályokat a stáb tagjai állították össze, s a Tanodában az egyetlen olyan elem, amely a diákok által megkérdőjelezhetetlen. A szabályok elsődlegesen a jelenlétet és annak állapotát határozzák meg, mint a közös munka elsődleges alapfeltételeit. *Céljuk, hogy a Tanodába járó minden diák pontosan tudja, hogyan lehet kikerülni innen, viszont emellett azt is garantálják, hogy más módon nem.*

A Belvárosi Tanoda Nappali Tagozatának Alapszabályai:

A Tanodába maximum három évig járhatsz.

A Tanodában egyéni tanulási program szerint tanulsz, melyet segítő párossal az alapszerződés megkötésekor dolgoztok ki és félévente újraértelmezitek, módosíthatjátok.

Eseti szerződés-kötést bármely segítő-oktató vagy diák kezdeményezhet. Segítő párosnak szerződés-kötéséről minden esetben tudnia kell.

Egy adott ügyben a *harmadik szerződés* megszegése a Tanodából való kizárásodat jelenti.

A tanítás a műhelymunka időszakában 9 órakor kezdődik és 14.35-ig tart. A tanórán a részvétel kötelező, melyet minden szaktanár tantárgyi követelményrendszere pontosít.

Érkezz 8.30-ra az iskolába! Ha 8.45 után érkezel, segítő párod szerződést köt veled.

Hiányzásodat és késésedet minden esetben beszéld meg segítő párossal.

Ha 11 óra után érkezel a tagozat-ügyeletes igazolatlan napra terjeszt fel. Az igazolatlan nap megadása a stábmegbeszélésen dől el.

A konzultációs- és vizsgaidőszakban iskolába érkezésed időpontját órarended határozza meg. Ebben az időszakban indoklás nélküli hiányzásod egy konzultációról vagy vizsgáról igazolatlan napra való felterjesztésed jelenti.

A kötelező kirándulásokra és táborokra külön szabályrendszer vonatkozik, melyet a diákstábon beszélünk meg.

A műhelymunka időszakban *havi egy szabadnapot* indoklás nélkül igénybe vehetsz. Szabadnapod felhasználását legkésőbb előző délután 14.35-ig be kell jelentened a stáb bármely tagjának. Szabadnapjaidat nem halmozhatod és nem ruházhatod át.

8 és 8.45 között telefonálhatsz az iskolába, hogy bejelentsd, ha nem tudsz jönni, vagy késni fogsz. Hiányzásodat, vagy késésedet indokolnod kell, és az ügyeletes dönti el, hogy azt elfogadja, vagy sem. Ebben az ügyben az üzenetrögzítő nem használható.

Előzetes bejelentés nélküli hiányzásod igazolatlan napra való felterjesztést jelent.

Évi három igazolatlan nap az iskolából való kizárásodat jelenti.

Tanulói jogvizonyod megszüntetését a stáb tagjai csak közösen dönthetik el. Természetesen e döntéshozatalon részt vehetsz.

Dohányozni szünetekben, az arra kijelölt helyeken lehet.

Verekedés, szándékos rongálás és szerencsejáték a Tanodában és bármely tanodás programon tilos. Ha ezt a szabályt megszeged, a stáb bármely tagja hazaküldhet és igazolatlan napra terjeszt fel. Szándékos rongálás esetén az okozott kárt meg kell térítened.

Ha alkohol vagy kábítószer befolyása alatt állsz, a stáb bármely tagja hazaküldhet és igazolatlan napra terjeszthet fel.

Alkoholt és kábítószer fogyasztani és árusítani a Tanoda működési helyén és idejében tilos! E szabály megszegése esetén a stáb bármely tagja hazaküldhet és igazolatlan napra terjeszt fel, a behozott alkoholt vagy kábítószer pedig megsemmisíti.

A Tanodából könyvet, tankönyvet, videokazettát és technikai eszközöket anyagi felelősség terhe mellett kölcsönözhetsz.

Köteles vagy betartani a Belvárosi Ifjúsági Ház szabályait (tűz- és munkavédelmi szabályzat, vagyonvédelmi előírás, házirend) és részt venni az erre vonatkozó oktatáson.

Fenti szabályokat a klubfoglalkozások alkalmával is be kell tartanod.

Jogod van a stábbal közös megbeszélést kérni, bármely számodra fontos ügyben.

A fenti szabályokban nem említett bármely ügyben a diákok és a segítő-oktatók eseti megállapodásai szabályoznak.

E szabályokat minden diák a Tanodába való belépésekor kezébe kapja, és aláírásával is kifejezi, hogy azokat elfogadja és betartja. A szabályok keretjellege azt jelenti, hogy egyéni elbírálás alapján a stáb dönthet úgy, hogy egy diák érdekében, de csakis rá vonatkozóan, az alapszabályoktól eltérő, egyéni normát alkalmaz. (Ebben az esetben a konkrét eltérésről a személyzet a Tanoda összes diákját tájékoztatja.) Ez azonban nem módosítja a Tanoda egészére vonatkozó alapszabályok érvényességét.

A tantárgyak struktúrája

Kötelező tantárgyak

Irodalom

Magyar nyelv

Történelem

Matematika

Természet

a négy természettudományos szaktárgyat összefoglaló, általunk kidolgozott tantárgy

a fentiek kötelező érettségi tárgyak

Idegen nyelv (egy)

választható érettségi tantárgy

Tanulásmódszertan

kurzus-jelleggel a tanulás tanulása

Társadalomismeret

szociológiai, szociálpszichológiai alapismeretek

Művészet

rajz és/vagy művészettörténet, választható érettségi tantárgy

Olvasószoza

feladatmegoldó foglalkozás, olvasás, tanulás, gyakorlás

Választható tantárgyak

Kémia

Földrajz

Fizika

Biológia

a fentiek választható érettségi tárgyak, érettségizőknek a természet tantárgy mellett kötelezően tanulandó

Fakultációk

a diákok igényei alapján szerveződő foglalkozások

Idegen nyelv

a kötelezőn kívül is

Mozgás

órarendi keretben biztosított időben, szabadon választható sporttevékenység

Kötelező foglalkozások

Kirándulások

évente három alkalommal

Táborozás

évente egy vagy két alkalommal tíz nap

Céljuk: élettevékenységek tanulása, szociális készségek fejlesztése.

A kirándulások egyértelműen szabadidős programot jelentenek. A táborok önellátók (a diákok főznek); programja: délelőtti tanulás, délután szabadidős tevékenységek.

Spontán szerveződő tevékenységek

Filmvetítések, mozi-, színház-, múzeum-, koncertlátogatások, közös játékok.

Az iskolaidő utáni tanulások a Tanodában

Beazélgató csoportok

Diák-diák segítő párok szerveződése, működése

Eredményeink

A Belvárosi Tanoda munkája öt éves működés után eredményesnek és hatékonynak tekinthető több vonatkozásban is. A kimaradás minimális (egy év alatt egy fő). Diákjaink szeretik a Tanodát, otthonuknak tekintik, minden gondjukat, örömeiket megosztják segítőikkel és egymással. A segítősen alapuló tanár-diák kapcsolat megtartó erejű (mind a hozzánk járó fiatalok, mind a személyzet szempontjából). A munka felszabadult, vidám légkörben folyik, az iskola a kellemes, fontos életterek közé tartozik. A mindennapi iskolába járás alapvető változást jelent a velünk dolgozó fiatalok életmódjában (strukturálja és betölti életüket). A tudás értékké vált a tanodás diákok számára, életükre vonatkozóan célok fogalmazódnak meg bennük. A tanodás fiatalok sikeres érettségi vizsgát tesznek, a végzettek mindegyikének ismerjük további életútját. A fluktuáció a személyzet körében igen alacsony. A Tanoda szellemi és gyakorlati műhely.

A Tanoda-módszer taníthatósága: devianciaprobléma és pedagógusképzés

Munkánk kísérleti fázisa lezárult. Ez egyben azt is jelenti, hogy kialakult egy olyan alapstruktúra és működési mód – *Tanoda-módszer* –, amelyről úgy véljük, hosszú távon is alkalmazható az adott ifjúsági csoport nagyvárosi keretek közötti kezelésében.

Ezen túl ez a működési mód egészében vagy akár elemeiben is átvehető, tanulható, alkalmazható. (Bizonyos elemei hagyományos iskolai keretek között is megvalósíthatók.) Mindezt azért is fontos kimondanunk, mert a Belvárosi Tanodán belül tevékenységünk a diáklétszám szempontjából nem bővíthető. Ennek módját a több hasonló iskola létrejöttében, illetve a Tanoda gyakorlatában megvalósuló pedagógiai gondolkodásmód terjesztésében látjuk lehetségesnek. Ez a bővítés – az évente növekvő túljelentkezők száma s az esetek súlyosbodása miatt is – sürgető igény! Ugyanígy sürgető a hagyományos módon működő iskolákban felfigyelni a kimaradás, illetve a deviancia problémájára s lépéseket tenni annak megelőzésére és kezelésére.

A Belvárosi Tanoda öt éves működése során igen sok gyakorlati és elméleti tapasztalatot, valamint nagy mennyiségű – eddig feldolgozatlan – adatot halmozott fel. *Kialakult egy speciális tudás – pedagógia, segítő-oktató foglalkozás, esetkezelési gyakorlat* –, mely alkalmazható deviáns fiatalok elsősorban iskolai keretek közötti kezelésében.

E szélesebb körű kezelés megvalósítása érdekében (is) a Tanoda stábjába végiggondolta eddigi munkája tapasztalatait és eredményeit. Megfogalmazta elképzeléseit egy képzés elindításáról, melynek célja olyan pedagógiai gondolkodás

dás- és szemléletmód terjesztése, valamint szaktudás bővítése, mely nem a diák teljesítményét helyezi előtérbe, hanem személyét, emberi lényét mint alakítható egészét kívánja megközelíteni, megérteni és megajándékozni a „gyógyulás”, változás és fejlődés lehetőségével.

E szemléletmód és szaktudás megjelenését és bevezetését a pedagógusképzésben több tényező miatt is sürgetőnek és indokoltak tartjuk.

Köztudott tény, hogy a magyar társadalom állapota mindenféle értelemben romlik. E romlás egyik tünete az ifjúság mentálhigiénés állapotának évről évre tapasztalható rosszabbodása s az egyre kilátástalanabb jövőkép.

A Belvárosi Tanodában évente 6-800 marginalizálódott helyzetbe került fiatalal találkozunk, beszélgetünk, megismerjük élettörténetüket, aktuális helyzetüket, próbálunk velük együttműködve megoldásokat keresni. Működésünk öt éve alatt a következő fontos tényekről győződünk meg:

- A devianciaprobléma nemcsak hogy létezik, de az érintett fiatalok száma egyre nő, és várhatóan az elkövetkezendő években is nőni fog.

- A deviancia jelenségkörébe sorolható problémák súlyossága fokozódik.

- Egyre emelkedik azon fiatalok száma, akik nem találnak segítő kézre, marginalizálódott helyzetük állandóssá, s így társadalmilag hasznos tevékenységet sem tudnak folytatni.

- A közoktatás intézményrendszerének fejlődése-fejlesztése nem a tolerancia, a másság kezelése, a személyre figyelő, (és nemcsak a jó képességű gyermekért dolgozó) gondolkodásmód, hanem a teljesítményorientáltság irányába tolódott el, s így a középiskolákból kimaradó fiatalok száma évről évre nő.

- A kimaradók helyzete teljesen kilátástalan (ráadásul a fiatal csak 16 éves koráig tanköteles), iskolai pályafutásuk gyakorlatilag lezárul, mentálhigiénés ellátásuk is megoldatlan.

- A kallódó, deviáns fiatalokat ellátó speciális intézményrendszer, illetve szakemberkínálat igen fogyatékos. A gyermek- és ifjúságvédelmi szakmán belül a fiatal, fiatal felnőtt korosztályt ellátó szakemberek ugyanolyan periferiális helyzetben vannak, mint klienseik. Jól igazolja ezt az állítást az a tény, hogy a Tanoda Ügyeletén megforduló fiatalok 47 százaléka a kortársai tanácsára fordul hozzánk, nem pedig az intézményesített csatornák közvetítésével. Olyan fiatalokat is ellátunk, akikkel a hagyományos intézményi keretek között működő segítő rendszerek egyáltalán nem kerülnek kapcsolatba, illetve együttműködésük sikertelen volt.

- A közoktatás intézményeiben természetesen megjelennek mindezek a problémák – egyre több a deviánsnak minősített fiatal –, de az iskolák megelőzés vagy beavatkozás/kezelés helyett eltávolítják a diákot. Ez a megoldás elsősorban a hozzá nem értés és tehetetlenség félelméből fakad.

- A pedagógusképzésből hiányzik a devianciaproblémára való speciális felkészítés, valamint az a – napjainkban már nélkülözhetetlen – szemlélet, miszerint minden pedagógus segítő szakember kell legyen.

- A pedagógusok devianciaproblémára való felkészítéséhez hiányoznak a megfelelő feltételek (szakkönyvek, tanulmányok, gyakorlóhelyek stb.).

Meggyőződésünk szerint a legfontosabb feladat nem a Tanoda-típusú intézmények létrehozása, hanem a pedagógusok felkészítése a deviáns viselkedésgyek felismerésére, annak kezelésére és saját személyük, személyiségük folyamatos fejlesztésére.

Biztos, hogy a deviánsokkal való foglalkozásnak, segítésnek csak az alternatívák bemutatásán alapuló, folyamatos szakmai segítő-konzultatív rendszerű

közös és állandóan megújuló útkeresés lehet a módja, és nem az egységesített megoldási sablon.

A deviancia kezelése – a Tanoda értelmezésében – olyan komplex beavatkozási mód, amely a segítőmunkán belül speciálisan képzett szakemberekkel, személyközpontú szellemben, a deviáns létformára, karrierre mint egészre reagálva a probléma megjelenési helyén működik.

A deviancia pusztá kimondása csupán megbélyegzés. Csak akkor van értelme, ha a beavatkozás azzal egy időben megkezdődik. Ezt pedig felelősséggel csak olyan munkacsoport vállalhatja, mely az érintettekkel folyamatosan együttműködve kezelést, megoldási alternatívát tud nyújtani.

Helyzeténél fogva a közoktatás intézményrendszere alapvető helyszíne a deviancia észlelésének. A tankötelezettség (6–16 év) érvényesülésével ezek azok az intézmények, ahol a tárgyalt korosztály (problémáival együtt) biztosan megjelenik. A deviancia felismerése, kezelése így azoknak a pedagógusoknak a feladata, akik folyamatos kapcsolatban vannak az érintett korosztállyal. Nekik módjukban áll a fiatalok hosszabb életszakaszainak részeseiként, a deviáns létforma kialakulását észlelni, valamint megfelelő tudással és a segítő szemléletmóddal felvértezve részt vállalni a deviáns életút megakadályozásában.

Tanoda-utópia 1995

Elképzelésünk alap gondolata hogy a deviáns fiatalokkal való foglalkozást – a speciális segítő-fejlesztő pedagógiát – kizárólag gyakorlati tapasztalatokon alapuló, saját élményű tanulóval érdemes elsajátítani. Ehhez szükséges egy olyan intézmény működése – egyben a szakmai képzés központja –, ahol az elsődleges tevékenység a deviáns fiatalok komplex ellátása. Az ott dolgozó segítő (konzulensek) vállalják a képzés vezetését. A központ munkatársai informális kapcsolatban állnak más segítő intézményekkel.

Azok vehetnek részt ebben a képzési folyamatban, akik vállalják, hogy saját intézményükben segítő párként működnek, és szándékukban áll a „deviáns munkacsoportba” kerülni, illetve ilyet alakítani.

A segítő szakemberek, pedagógusok felkészítése a deviáns fiatalokkal való foglalkozásra szorosan összefügg a deviancia észlelésének kérdésével és a szakszerű, megfelelő szinteken történő beavatkozással. A képzés tehát elméleti és gyakorlati jellegű, segítő szakpedagógussá válást jelent. A képzési folyamat – tapasztalataink szerint – a segítő személyiségének és gondolkodásmódjának változását is eredményezi.

Ilyen képzőközpont szerepét láthatná el a Belvárosi Tanoda megfelelő működési feltételek esetén.

Természetesen mindez jelenleg kizárólag elméleti jellegű ábránd, mondhatni utópia, hiszen a Belvárosi Tanoda léte bizonytalan, energiái egészét a létért való küzdelem, az alaptevékenység megtartása emészti fel a napi feladatok továbbra is teljes hittel és odaadással való ellátása mellett.

Szirányi Péter–Tóth Tiborné

Hátrányos helyzetű fiatalok középfokú képzése

A hátránykompenzáló középiskolai képzés – úgy tűnik – megtalálta helyét és elnyerte rangját a mosonmagyaróvári Kossuth Lajos Gimnáziumban. A kísérlet kezdő éveinek nehézségei, a tapasztalatok alapján végzett folyamatos korrekció végül olyan programot hozott létre, amely vállalhatja térségünk rászoruló tanulóinak sikeres oktatását, nevelését.

Iskolarendszerünk egyik legvitatottabb kérdése, hogy milyen mértékben vállaljanak iskoláink nivelláló, illetve differenciáló funkciót. A rendszerváltás után kialakult liberális oktatáspolitikai differenciálás túlsúlyának kedvezett. Nagyon sok tehetséggondozó program indult, s a szerkezetváltó gimnáziumok is a szellemi elit képzésére szerveződtek. A tehetségfeltárás, tehetséggondozás deklarált felvállalása – a „minőség” garantálásával – mindenképpen jövnök biztosítéka. Hisz a holnap értelmiségének szellemi kincse a tét.

Kevesebb szó esik az átlagos adottságú gyerekek képzéséről, a hagyományos középiskola megújításáról, megújulásáról. S alig beszélünk, publikálunk a hátrányos helyzetű gyerekek iskoláztatásáról, a hátránykompenzálásról, amely a képességfejlesztéstől a szociális hátrányok leküzdéséig, egyfajta életmódkultúra elsajátításáig terjed. Pedig ifjúságunknak ez a rétege a legszélesebb, s társadalmilag a legveszélyeztetettebb. 1992-es adatok szerint a 16. életévet betöltött korosztálynak mindössze 72%-a végzi el az általános iskolát. S mi lesz a fennmaradó 28%-kal? Hisz ők már ab ovo potenciális munkanélküliek. Az általános iskolát végzettek körülbelül 92%-a tanul tovább középfokon. A tovább nem tanuló 8% esélyes a munkanélküliségre. S ha ehhez a szakmunkásképzés nehéz helyzetéből származó kapacitásszűkülést és a munkavállalási nehézségeket is hozzávesszük, a közeljövőben az ifjúsági munkanélküliség megdöbbentő mértékével számolhatunk. A helyzet nagyon elkeserítő.

Köztudott, hogy az iskolázottság, az életmód és a munkanélküliség között szoros összefüggés van. A szociális hátrányok csak súlyosbítják a helyzetet, s a „kitorés” lehetőségét a minimumra csökkentik. A munkanélküliséget elhárító programok, átképzések rövid távú segítséget ígérnek, nyújtanak. A legsúlyosabb gondokat azonban nem oldják meg: nem adnak szociális hátránykompenzálást, nem célozzák meg (vagy csak nagyon speciálisan) a képességfejlesztést, a kulturális szint emelésének hiányában nem nyújtanak életmód-változtatási alternatívát. Mindez csak egy hosszabb távú, speciális programmal lenne megoldható, amelynek létjogosultsága a mai iskolarendszerben még nem eléggé ismert és elismert. Egy ilyen program kimunkálását kísérlete meg a mosonmagyaróvári Kossuth Lajos Gimnázium 1989-ben. A gimnáziumi ifjúsági tagozat kísérlete 1990-ben indult, s 1993-ban bővült ki a szakmunkás-bizonyítvánnyal rendelkezők további képzésével is.

A Kossuth Lajos Gimnázium sajátos oktatási feladatot lát el Mosonmagyaróváron. 1993-ig egy kisváros egyetlen gimnáziuma lévén, vállalnia kellett a város minden oktatási igényének teljesítését – beleértve a hátrányos helyzetű gyermekek

képzését is. Mivel 1987-től országos beiskolázással magyar–német két tannyelvű oktatás is folyik intézményünkben, sajátos helyzetbe kerültünk. A két tannyelvű oktatás kísérletét iskolakísérletté szélesítettük, kialakítván egy olyan háromszintű iskolastruktúrát, amely minden iskolahasználói igényt kielégít. A legfelső, tehetség-gondozó szinten két tannyelvű és hatosztályos gimnáziumi oktatás folyik. A középső szint a hagyományos gimnáziumé a klasszikus, továbbtanulásra felkészítő céllal. A harmadik szinten általános gimnáziumi képzést folytatunk hátránykompenzációval, szakmaszerzésre készítjük elő tanítványainkat. Szintjeink között rugalmas átjárhatóságot biztosítunk, amelyet vizsgarendszerünk is segít. Az első és részben a harmadik szint programjának kidolgozása (tantervek, foglalkozási tervek, követelmény- és vizsgarendszer) tantestületünk munkája. Hatosztályos gimnáziumi programunkkal 1993/94-ben a hazai iskolák 1/6-a dolgozott. Az ifjúsági tagozat programját mintegy tíz iskola vette át. Iskolakísérleti koncepciónk – a háromszintű képzési rendszer – eddig három követő iskolára talált.

Az ifjúsági tagozat

Az ifjúsági tagozat jelenleg (az 1991. XCI. tv. 3. sz. melléklet 9. pontja szerint) a nappali tagozat gimnáziumi tanulóinak normatívájával támogatott, heti 4+1 napos délutáni képzés. Tan- és óratervét a változó körülmények szerint többször módosította a tagozatvezetés, azt részben saját munkával készítette el.

A tanítás alapja a levelező gimnázium 1989-ben még létező tanterve és követelményrendszere volt, s a tanulók a dolgozók gimnáziumának tankönyveiből tanultak, otthoni munkájuk egy részét a gyakorlóórákra áthelyezve. A hivatalos levelező tantervek és tankönyvek „elenyészése” után, jelenleg a nappali gimnáziumi tantervek minimuma (törzsanyaga) jelenti az ifjúsági tagozat oktatási bázisát. Néhány tárgyban eleve a teljes nappali gimnáziumi tanterv van érvényben, néhányban pedig saját terv készült.

Az iskolában már korábban is létezett levelező tagozat tehát lehetőséget adott az ifjúsági tagozatos osztályok számára a nappali képzést pótló működésre, s ezzel a demográfiai hullám „levezetésére” is.

A tagozat céljai, jellege, beiskolázása

Az iskolavezetés a tagozat engedélyezési eljárása során az alábbi *célokat* fogalmazta meg:

1. A tanköteles idő tartalmas neveléssel és oktatással történő kitöltése.
2. Egy későbbi, akár érettségihez kötött, minőségi szakma választásának megalapozása. A tagozat az elemi, általános műveltséget és neveltségi szintet elsősorban nevelőmunkával tudja tanulóinak biztosítani, osztályfőnöki és ifjúságvédelmi gondoskodással, oktatási színvonalával pedig a felnőtt korúak érettségi követelményeinek teljesítését biztosíthatja.
3. A törekvőbb tanulók esetében az ifjúsági tagozat az I. év végén a nappali tagozatra történő átlépést is biztosítani kívánja, ily módon pályakorrekciós szerepet is betöltene.

A tagozat *jellegét*, az első évek kísérletező változtatásai dacára, kezdetektől a korlátozott tananyag és az elmélyítő gyakorlás, az úgynevezett tanuló-gyakorló órák határozták meg. A dolgozók gimnáziumának levelező tagozatán mindenkor érvényes tanterv előírt óráihoz azok 60–80%-ában járultak hozzá ezek a gyakorlóórák.

Az ifjúsági tagozaton kezdetben heti 16, illetve 18, majd a minisztériumi javaslat alapján 21 órában folyt a tanítás. A minisztériumi engedélyező hatóság elvárása volt (1991 tavaszán), hogy az iskola „az eredetileg megfogalmazott célok és jelleg megtartásával a kísérleti oktatási formát közelítse a nappali képzéshez”. Ennek megfelelően a *tanítási idő bővítésére* került sor. A levelező óraterv

- az I. osztályban heti 1,5 osztályfőnöki, 1 ének-zenei és 2 technikaórával,
- az I-IV. osztályban heti 3 fakultatív nyelvórával,
- a II. osztályban heti 2 technikaórával,
- a II-IV. osztályban heti 0,5 osztályfőnöki órával bővült.

Az ének-zenét a nappali tagozat I. osztályos, a technikát a nappali tagozat I-II. osztályos, az idegen nyelvet az I-IV. osztályos normál tanterv alapján oktatjuk.

A többi tárgyban az eredeti jelleg szerint a levelező óratervek óraszámait heti 6,5-7,5 tanuló-gyakorlóórával egészítettük ki.

A tagozaton a *beiskolázás helyzete* napjainkig a következőképpen alakult (1. táblázat):

1. táblázat — A tanulói létszámok 1989-től 1992 őszeig

Tanév	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93
IV.	15	22 ¹	levelező osztályként	
III.	—	28	26 ²	32
II. a.	—	—	33 ³	33
II b.	—	—	28 ³	
I. a.	—	—	—	40
I. b.	—	—	—	42

¹ Az I. osztályos (eredeti) létszámból 12 fő

² Az I. osztályos (eredeti) létszámból 19 fő

³ A tanév végén 26 fő tett sikeres vizgát a két osztályból összesen! (Hat tanuló pótvizsga után folytathatta tanulmányait.)

Tanulmányait nappali tagozaton folytatta

a III.-ból két fő a II. osztályban

a 2.a.-ból egy fő a II. osztályban

A létszámadatok egyszerre igazolják a megindítás nehézségeit és a tagozat szükségességét. Az 1992/93-as tanév „csúcsjelentkezése” mögött természetesen a demográfiai hullám helyi tetőzése állt, de már szerepe volt benne az új oktatási forma legitimációjának is. Az addig nagyszámú lemorzsolódás ellenére a stabilizálódott és feltöltött III., illetve II. osztály bebizonyította a helyi közvéleménynek is, hogy az ifjúsági tagozat teljes értékű középiskola!

A létszámadatokból kitűnik az ifjúsági tagozat felszívóképessége is: a nappali tagozaton a magasabb minőségi követelményekkel, a továbbtanulásra felkészítéssel nem bíró, kudarcot valló tanulók az ifjúsági tagozaton sikeresen folytatják tanulmányaikat. Eddig a nappali tagozatról az ifjúsági tagozatra összesen 25 tanuló került át az alábbi bontásban: a IV. évfolyamból a II. osztályba: tíz tanuló, a III. évfolyamból a II. osztályba: hét, a III. osztályba pedig hat tanuló, a II. évfolyamból a II. osztályba két tanuló.

Az első három év tapasztalatai

A későbbi ifjúsági tagozat legelső évfolyamának indítása (háromnapos oktatással) megelőzte a minisztériumi javaslatot, és így a viszonylag alacsony óraszámmal csak afféle kibővített levelező oktatásként futott. A gyenge eredmények, a nagyarányú lemorzsolódás végül is a második év után összevonáshoz vezetett: a párhuzamos levelező gimnáziumi osztállyal együtt háromnapos tanításban, de tisztán levelező követelményekkel folytatta az osztály az 1991/92-es tanévet.

Ebben az osztályban végül 23, a megfelelő nappali évfolyammal közelítőleg azonos korú tanulót készített fel heti két többletanítási nappal az iskola a levelező rendszerű érettségire. Az osztály „ifjúsági tagozatos” múltja és ennek a nevelőmunkában érezhető hatása (a korábbi több osztályfőnöki óra nem múlt el nyomtalanul) lemérhető volt nyolc-tíz érettségiző tanuló szép eredményében.

A következő két évfolyamon történt a tagozat „bejáratása”. A megnövelt tanítási idő (négy napos oktatás) és a változatlanul levelező törzsanyag, ha nem is könnyen, de lehetővé tette, hogy a II. évfolyamra kialakuljon az osztályoknak egy, az érettségig biztosan elvezethető magja. Sajnos az I. évfolyamon mindkét alkalommal jelentős, az 1991/92-ben tanulmányait kezdő osztályban már katasztrofális méretű lemorzsolódás volt ennek az ára.

Az alaptantárgyak tanításának itt alkalmazható sajátos módszereit is e két évfolyamon dolgozták ki, sajátították el a szaktanárok. A gyakorlóórák nagyobb száma a folyamatos számonkérésre is lehetőséget adott, ugyanakkor a félévi, év végi vizsgák – a felkészüléssel és ismétléssel – elmélyítették és jobban mérhetővé tették a tanulók tudását. A vizsgarendszer csak 1992-ben forrt ki teljesen. A vizsgára való felkészülés idejének megnövekedésével pedig 1993 júniusában a korábbinál nagyobb súlyt kapott.

Az első osztályok tanulmányi eredménye igen szerény volt. Az év végi tantárgyi átlagok (1991/92) az összehasonlítható tantárgyakban az alábbiak szerint alakultak (2. táblázat, az előző táblázat osztálymegjelölésével):

2. táblázat — A tantárgyi átlagok az 1991/92-es tanév végén

Osztály	II.a.	II.b.	III.
Magyar irodalom	2,15	2,19	3,34
Magyar nyelv	2,34	2,07	3,26
Történelem	2,19	2,07	3,42
Matematika	2,30	1,88	2,84
Fizika	2,19	1,96	2,84
Kémia	2,26	2,38	3,23
Tantárgyi bukások száma	23	42	-

A III. osztály a kiváló osztályfőnöki munka s valószínűleg az osztály szerencsésebb összetétele következtében végül elérte a tagozat felállításának célját. A második évet bukás nélkül, elfogadható átlageredménnyel és nagy ambícióval fejezte be. (Ezt mutatta, hogy tantárgyi és gyakorlati fakultációra összesen 24 fő jelentkezett az osztályból.) A nappali tagozatú osztályokkal összehasonlítva is elfogadható volt a fegyelmi helyzet és a hiányzási mutatószám is.

A következő évfolyamon azonban szinte semmi eredménye sem született a kísérletnek:

– a 61 beiratkozott tanulóból 28 (45,9%) maradt vagy bukott ki,

- az 52 osztályozott tanuló 312 alaptantárgyi jegyéből 65 volt elégtelen,
- a tantárgyi átlageredmények alacsonyak voltak: az 52 osztályozott tanuló mindössze két jeles és 18 jó érdemjegyet szerzett.

Súlyos gondokat okozott a tanulók fegyelmetlensége, érdektelensége. A lemorzsolódott kilenc főből öt fiatal igazolatlan órái miatt maradt ki. A fegyelmetlenségek - a vandalizmusig terjedtek (a poroltó kinyitása, vízzel elárasztás stb.), a tantermekben keletkezett kár miatt általános kártérítést kellett kiszabni. Nem sokat segített a szülői értekezletek, fogadóórák és a fegyelmi tárgyalások rendszere sem.

Az okok vizsgálata során megállapíthatta az iskolavezetés: a motiválatlanul érkező gyenge tanulók sokasága volt a kudarc alapja.

Az osztályfőnökök személyének kiválasztása sem volt eléggé körültekintő - erős egyéniségű, határozottan fegyvelmező tanárok jöhetnek csak szóba az ilyen problémás osztályok vezetőiként. (E szempont szerint kérte fel az iskolavezetés a két osztályfőnököt az 1992/93-as tanév első osztályaiban.)

A súlyos kudarcból s annak tapasztalataiból azt a következtetést kellett levonnunk, hogy az ifjúsági tagozaton is biztosítani kell a tanulók életkorának megfelelő testmozgást. A tagozat nappali „fejkvótával” történt ellátása (1992. január 1. óta) ezt lehetővé is tette. Ennek érdekében bevezettük a testnevelés tárgy összesen ötórás tanítását (heti három, illetve két órában egy-egy tanévben), saját tanterv alapján. A tagozat óraterve ismét bővült (s még hozzá egy énekórával a II. évfolyamon), és ezzel napjainkig véglegessé vált. (1. melléklet)

Feltétlenül szükséges további lépés volt a tanulók egyéni korrepetálásának, felzárkóztatásának rendszerbe állítása. Ezzel a heti négynapos tanítást ötre emelhetjük, s a tagozatot a nappalihoz még jobban közelítettük.

Az ifjúsági tagozat teljes kiépülése - értékelés 1994-ben

A tagozat mint a mosonmagyaróvári Kossuth Lajos Gimnázium oktatási struktúrájának harmadik, „korrekciós” szintje az 1993/94-es tanévvel elnyerte végső formáját. Az első, mindvégig ifjúsági osztály ebben a tanévben érettségizett. Az előző tanévekben felvetődött feladatok is ekkor oldódtak meg (többségükben): az 1994/95-ös tanévet tehát úgy kezdhette a tagozat, hogy sem az óratervben, sem a tanév programjában nem kellett jelentős változtatásokat kezdeményezni.

Az 1993/94-es tanévben debütált ugyanakkor a tagozat „elágazása”, a Szakmunkások Ifjúsági Tagozata, iskolai rövidítéssel, a SZIT. Ez a szakmunkás-képzőt végzett fiatalok munkanélküliségét elhárító (elodázó) országos program részeként minisztériumi engedéllyel indított osztály az önkormányzattal történt egyeztetés után Mosonmagyaróváron beépült a már működő ifjúsági tagozatba. A „dolgozók hároméves szakközépiskolája intenzív nappali tagozata” 1993-ban megalakult országos szakmai fórumának (igazgatói értekezletének) ajánlásait figyelembe véve alakítottuk ki az új típusú osztály óratervét. Lehetővé tettük az érettségi vizsga előkészítésén túl a nyelvtanulást és egy második szakma megszerzését a tagozaton. (2. melléklet)

Az ifjúsági tagozat helyzete, társadalmi megítélése

1992 óta további, észlelhetően pozitív változások mentek végbe e területen. A tagozat társadalmi megítélése továbbra is kedvező maradt, a SZIT-tel pedig újabb

körökben vált ismertté. Az 1994/95-ös tanévre megnövekedett mosonmagyaróvári továbbtanulási lehetőségek, a versenyhelyzet dacára nem jelentett gondot az új osztály indítása. Az ifjúsági iskolaforma iránt városunkban és környékén jelentős társadalmi érdeklődés van továbbra is! Érdemes megjegyezni, hogy az új SZIT-osztályba több olyan tanuló is jelentkezett, aki szakmaszerzés előtt már megpróbálkozott a tanközelesek ifjúsági tagozatával is. Akkor kudarcot vallottak, most visszajöttek – bizalommal – az iskolába!

A tantestületen belül korábban létezett „ellentábor” hangja is jóval halkabb lett az elmúlt tanévben, ha meg még nem is szűnt. Sokat számított, hogy az ifjúsági (és levelező) tagozat tanári kara kibővült és megerősödött, hogy a tagozaton fő-, illetve megosztott státusban tanító tanárok tartották az órák kb. 45%-át. A minimumra szorult vissza azoknak a tanároknak a száma, akik nem önként, hanem a feladat kényszeréből vállalták a délutáni tanítást. Az is segítette a tagozat presztízs-növekedésében, hogy kiváló kollégák vállalták önként is, mintegy a pedagógiai kísérlet örömeivel a tagozaton való tanítást. A tagozati struktúra véglegesítése és szerves beépülése a Kossuth Lajos Gimnázium életébe szintén visszaszorította a kritikákat. A testnevelés, az ének tanítása a tagozat osztályaiban, a gépírás fakultáció és a SZIT számítástechnikai programja egész munkaközösségekkel ismertette meg és el az itteni munkát. A lelkesen és kiváló eredménnyel oktató külső óraadók példája is hatott, s még az oktatásra némi kényszerrel rábírt némettanárok is pozitív véleményformálói lettek a tagozat megítélésének, miután bekapcsolódtak az oktatói munkába. Az óraadókkal együtt összesen 27 kartárs tanított az ifjúsági tagozaton. Ennyi ember közös munkája pedig már semmiféle előítélettel nem kérdőjelezhető meg – különösen, ha (ugyan szerény) eredménnyel is jár.

A tanulólétszám stabilizálódása az ifjúsági tagozaton

A szilárd kereteit, oktatási és nevelői struktúráját elnyert tagozat szembe-tűnő pozitív változása volt az előző tanévben az osztálylétszámok stabilizálódása. Az 1993/94-es tanévben a korábbinál jóval kisebb volt a tanulói fluktuáció: pro és kontra. Jelentősen csökkent a lemorzsolódás, és sokkal kevesebb lett a nappali tagozatról „menekült” vagy átirányított tanulók száma is. (Ez az ottani minőségi beiskolázás következménye!)

3. táblázat — A tanulólétszám az 1993/94-es tanévben

Osztály	Előző tanév végi tanulólétszám ¹	Év elejei (1993. szept.) tanulólétszám	Év végi (1994. jún.) tanulólétszám	Lemorzsolódás- többlet
I.	35	33	32	-1
SZIT	34	32	28	-4 ²
II. a	34	32	30	-2
II. b	30	27	28	+1
III.	26	26	25	-1
IV.	31	31	32	+1

¹ Javítóvizsgára utaltakkal együtt.

² Három fő a felnőttek levelező osztályában folytatta tanulmányait.

Az osztályfőnökök és az osztályukban tanító tanárok következetes munkájának eredménye, hogy a tagozat átlagában a magatartás és munkafegyelem is javult. Az egy tanulóra jutó hiányzás óraszám arányaiban sem több, mint a

nappali tagozaton (az ifjúsági tagozaton az éves óraszám a nappali 70%-a!). A hat osztály átlaga 48 óra/tanuló az év során, a nappali osztályokban 66,9 óra/tanuló.

A III. és IV. osztály létszáma gyakorlatilag már nem változott a tanév során. A III. osztályban a társadalmi ismeretek tantárgyban elvégzett időmérleg-felmérés a tanulók napirendjének rögzülését is bizonyította. (A felmérés idej eredménye nagyjából összhangban volt az előző évben az idej IV. osztályosoknál végzett hasonló vizsgálattal!) A délutáni tanítás ehhez igazodó napirendet alakított ki, és tett természetessé. Ez a napirend a tanulók 3/4-énél délelőtti házimunkákat is tartalmaz, átlagban mintegy másfél órányit: takarítást, bevásárlást, a lányok esetében főzést is. Feltűnően sokat alszanak a tanulók, az életkori szükséghez képest is: 9,5 órát átlagban (néhányan 11 órát!). Rendszeresen tanulnak is az iskolakezdet előtt, 10-11 órától 12-ig, de osztályátlagban csak napi egy-egy órát! Ez a tanulmányi eredményekkel összhangban is van, az évközi osztályzatokat illetően, a félévi és év végi vizsgák előtt ugyanis a kampánytanulás mennyisége igyekszik a mulasztásokat pótolni.

A megszilárdult és rögzült napirend eredményeként a III. osztályban már nem okozott nagyobb gondot az iskolába érkezés, a pontos kezdés, szemben az alsóbb osztályokkal. A IV. osztály példája azonban bizonyítja (akik délelőtt járhatnak), hogy a tanulók a délutáni tanulást kényszermegoldásként fogadják csak el, a délelőtti „iskolát” többre becsülték.

Változtatások az 1993/94-es tanévben

A korábbi évek tapasztalatai alapján az 1993. évi értékelésben több változtatási javaslat is megfogalmazódott. Ezek sorsa az alábbiak szerint alakult.

1. A korrepetálási órák rendszerével kell javítani a tanulmányi eredményeken, bár az 1993/94-es tanév végén a tanulmányi eredmények árnyalatnyival javultak az előző évihez képest (4. táblázat).

4. táblázat — A főtantárgyak átlaga a tagozatokon (1993/94-es tanév végén)

Főtárgyak	Ifjúsági 1993 (4 osztály)	Ifjúsági 1994 (5 osztály)	SZIT 1994 (1 osztály)
Magyar irodalom	2,32	2,7	2,9
Magyar nyelv	2,35	2,6	2,8
Történelem	3,02	3,1	2,7
Matematika	2,2	2,3	2,5
Fizika	2,12	2,6	2,6
Kémia	2,82	2,7	2,9
Főtárgyak átlaga	2,47	2,66	2,73

Jelentősebben, megközelítően harmadára csökkent a tantárgyi bukások száma (143-ról 48-ra).

A valamivel jobb eredmény mögött a részben megvalósult korrepetálási rendszer állt. Az I., II.a és b, valamint a III. osztályban péntekenként tarthattak a szaktanárok az erre rászorulóknak korrepetálást, szervezett, tanórai keretben. (Az iskola anyagi helyzete csak a valóban indokolt esetekben engedte meg e többletfoglalkozásokat).

A szaktanárok minden osztályban tartottak az év végén három összefoglaló, korrepetálási napot. Ugyancsak a jobb felkészülést segítette elő, hogy mind a

félévi, mind az év végi vizsgák előtt egész hetes felkészülési szünetet biztosított a tanulóknak a tagozatvezetés. A korrepetálási és tanulmányi szüneti napokkal együtt telt ki osztályonként a tanév tanítási ideje.

IT	I. osztály	125 nap + 10 vizsganap
	II.a osztály	127 nap + 16 korrepetálási nap + 10 vizsganap
	II.b osztály	124 + 20 korrepetálási és vizsganap
	II. osztály	159 nap + 10 vizsganap
SZIT	I. osztály	156 nap + 2 egyéni felkészülés + 10 vizsganap

Ezen felül a tanév során minden osztály egy vagy két napon tanítási kiránduláson vett részt.

2. A vizsgarendszer biztosítja az ismétlés- és teljesítménykényszerrel a tanuló tudásának elmélyítését és rögzítését.

Az első, mindvégig ifjúsági tagozatos osztály érettségije bizonyította a beszámoló- és vizsgarendszer helyességét: a szerény képességű tanulók is gyakorlatlan léptek föl, képesek voltak optimális teljesítményre, nem rontotta azt a stresszhatás. A félévi, év végi vizsgák iskolai rendje már az 1992/93-as tanévre kialakult, az elmúlt tanévben nem volt szükség módosításra. A már említett felkészülési idő és év végi összefoglalás könnyebbé és eredményesebbé tette a tanulók számára a vizsgákat: a tanulók harmada a vizsgával javította az évközi gyengébb eredményét.

3. Az ifjúsági tagozatot szervesen be kell kapcsolni az iskola éves programjába! Sikertől elvárni, hogy az ifjúsági tagozati csak a napi tanulmányi idő és a követelmények tekintetében különbözzön a nappali tagozaton tanulók programjától. Az 1993/94-es tanév zárására a nappali osztályokéval együtt megtartott osztályozó konferencián került sor. Az 1994/95-ös tanévnyitót szeptember 1-jén a nappali osztályokéval együtt tartottuk meg. Az ifjúsági tagozat tanéve tehát a nappaliéval azonos hosszúságú lesz.

A tagozat nevelési programja már a korábbi években is a nappali osztályokéhoz kapcsolódott. Ez a gyakorlat folytatódott az elmúlt tanévben is, példája a közös golyabál, szalagavató, diáknapi rendezvények, ballagás és tanévzáró ünnepély volt. A szülői értekezletek és szülői fogadónapok rendszere is tovább élt a tagozaton, és hozzájárult a tanulmányi és magatartási fegyelem javításához.

Az első érettségi

Az első érettségi eredménye gyenge közepes tanulmányi és kiváló neveltségi szintet tükrözött.

Az első és a vizsgabizottság egyetértett a szaktanári döntésekkel, és a 32 tanuló közül mindössze egynek a magyar irodalom feleletét minősítette elégtelennek. Így a levelező követelmények érvényesítésével elfogadható érettségi született: 31 ifjúsági tagozatos tanulót éretté nyilvánítottak.

A feleletek többsége azonban, különösen a történelem és a magyar irodalom tárgyából csak elégséges szintű volt, és ézt néhány szép szereplés sem tudta ellensúlyozni. Bebizonyosodott, hogy a már a 8. osztály után közepes eredményű, korlátozott érdeklődésű és a különböző problémák, devianciák vagy frusztrációk sorával terhelt tanulók a szorgalmas tanulás ellenére sem váltak képessé a négy év anyagát önállóan összefoglalni és áttekinteni. Sikertől azonban a vizsgán tanári segítséggel teljesíteni a követelmények minimumát. Ebben segítette őket kialakult vizsgarutinjuk és a négy év során az alapismereteket bevéső-ismétlő tanári gyakor-

lat is. Különösen a matematika, biológia, kémia, földrajz és a német tárgy vizsgái mutatták meg, hogy ez feladata az ifjúsági tagozatos oktatásnak. A történelem- és a magyar irodalom feleletek gondja több esetben éppen az volt, hogy a szaktanárok a nappali tagozatos követelmények szerint, túl sok részletismeret elsajátíttását kívánták volna. Tény, hogy e két tárgy anyaga, természeténél fogva, kevésbé „besulykolható”, több egyéni, tanulói önállóságra, meglátásra van szükség a feleletek során mint például a nyelvtananyagban.

A tanulmányi eredményénél nagyobb sikere volt az érettségien is megmutatkozó neveltségnek. A tanulók udvarias kommunikációja, tudatos önismerete megjelent a feleletekben és az egész rendezvényen. Az osztályfőnök elérte legfontosabb feladatát, hozzásegítette tanítványait, „hogy ne érezzék végleges kudarcnak a tagozatot, hogy érdemes új és új célt kitűzni maguk elé, és ezért küzdeni”.

A 31 érettségi bizonyítvány és a 13 sikeres gyakorlati fakultációs záróvizsgapapír biztonságot adhatott a tanulóknak a pályakezdéshez, a sikeresebb életúthoz. Többen közülük már sínen is voltak az érettségi idején: főiskolai vagy szakmai tanulmányokat folytathattak, állást szereztek vagy vállalkozást szerveztek maguknak. Fényesen igazolta az osztály, hogy az életnek tanult.

A Szakmunkások Ifjúsági Tagozata

Az első év nagyjából-egészéből igazolta az előzetes várakozásokat, amiben nagy szerepe volt az osztályfőnöknek és az osztályt tanító kiváló szaktanári karnak. Az óraterp bevált, a 18-19 éves tanulók nagyobb és kezelhetetlen fegyelmi vétség nélkül végigtanulták az évet. Eloszlott (egyelőre) a tagozatvezetésnek az a félelme is, hogy a tanulók tömegesen elhagynák a nappali tagozati osztályt: álláshoz jutva vagy a követelmények elől menekülve. A tanévet záró 28 tanuló zöme érdeklődéssel és a végső célokra törekedve folytatja a II. osztályban tanulmányait.

Sikerült a 2. szakma, a számítástechnikai képesítés megszerzésének lehetőségét is biztosítani a képzésben. A Pannon Agrártudományi Egyetem (PATE) Továbbképzési Intézetével kötött megállapodás értelmében az Intézet szakembere részt vállalt az iskolai vizsgáztatásban. Többször konzultált az iskolai szakmai munkaközösség tanáraival, akik egyébként 1993 októberében a szombathelyi hasonló iskolában is tapasztalatcserén vettek részt.

A megállapodás értelmében a II. év végén letett iskolai vizsga egyben állami alapfokú szakmai bizonyítványhoz is juttatja a tanulókat. Közülük a legjobbak a III. évben önköltséggel (de kedvezményes áron) részt vehetnek a 400 órás középfokú képzésben, és ennek végén, néhány héttel az érettségi vizsga után megszerezhetik a középfokú állami bizonyítványt is, ami lehetőséget ad már a PATE TKI keretében kétéves felsőfokú tanfolyamra, illetve nyelvvizsga-előkészítőre is. A III. évi középfokú képzésben az iskolai fakultatív órakeret terhére kapják a tanulók a 400 óra 37,5%-át.

A második szakma megszerzéséhez kapcsolódik, hogy az érvényes jogszabályok alapján ez részben önköltséges az iskolában is. Az önkormányzat felkérésére a tagozatvezetés elkészítette az előzetes költségvetést, amiből kiderült, hogy csekély, évi 500-750 Ft-os térítési díjat ró majd a tanulókra. A bevezetés lehetőségére számítva ennek értelmében értesítette a pályaválasztási felelős az 1994/95-ös tanévre jelentkezőket. A felvételi beszélgetésen megjelent 38 fő azonban bizonyította, hogy ez a csekély anyagi teher nem csökkent a SZIT létszámát. A híre és

lehetősége viszont, korlátozott propagandája ellenére, már népszerűvé tette a Kossuth Lajos Gimnáziumban működő szakmunkások ifjúsági tagozatú osztályát.

Összegzés

A hátránykompenzáló középiskolai képzés – úgy tűnik – megtalálta helyét és elnyerte rangját a mosonmagyaróvári Kossuth Lajos Gimnáziumban. A kísérlet kezdő éveinek nehézségei, a tapasztalatok alapján végzett folyamatos korrekció végül olyan programot hozott létre, amely vállalhatja térségünk rászoruló tanulóinak sikeres oktatását, nevelését.

Az eltelt öt év tapasztalatai egy új típusú középfokú képzés szükségességét igazolták. Itt nem csupán a didaktikai kultúra „igényekhez” történő igazításáról, a tantervi és követelményrendszer-beli minimum megfogalmazásáról van szó. Még ennél is fontosabb a tanítványok személyiségformálása: a segítségnyújtás az élet dolgaiban való eligazodáshoz s a kulturált életvitel alapjainak a megteremtéséhez a személyiségen belüli feltételrendszer kialakítása. Programunkat ilyen irányban szeretnénk továbbfejleszteni, elmélyíteni.

Megállapítottuk, hogy az első évnél az önismereti és tanulás-módszertani foglalkozásai segítő, megalapozó jellegűek. A felsőbb évfolyamon egy olyan stúdium bevezetését tervezzük, amely életmódkultúra néven heti két órát venne igénybe a tanrendben. Témái között a viselkedéskultúra, kapcsolatteremtés, életmód-szervezés, önmenedzselés stb. szerepelne, s mindez kiegészülne társadalmismereti, vállalkozásszervezési alapismeretekkel. Ezek az ismeretek, a kialakított készségek a társadalmi beilleszkedést, munkanélküliség-elhárítást, az egyéni boldogulást lennének hivatottak elősegíteni.

Talán valamit sikerül majd ledolgoznunk abból a potenciális hátrányból, amelyet a tagozat diákjainak a halmozottan hátrányos szociális helyzete jelent. Ennek jellemzésére konkrét adatokkal is tudunk szolgálni. Az 1993/94-es tanévben iskolakísérletünkhöz kapcsolódóan három kutatási témához nyertünk támogatást a Pedagógus Szakma Megújítási Projekt pályázatán. Ezek egyike az iskola szociális hátterének és belső szelekciós mechanizmusának kutatása volt. (Témavezető *Annási Ferenc*, a Győr-Moson-Sopron Megyei Pedagógiai Intézet igazgatója.) A zárótanulmány részletes, sokirányú elemzéséből az alábbiakat érdemes kiemelni, átgondolni. Az 1993/94. évre beiskolázott tanulók családi háttér szerinti megoszlását mutatja az 5. táblázat.

5. táblázat — A különböző tagozatokon tanuló megoszlása családi hátterük szerint

	Általános tagozat		Ifjúsági tagozat	
	N	%	N	%
Vér szerinti szülővel (édesapa, édesanya) él	80	90,9	28	80,0
Csak az egyik szülővel él	2	2,3	5	14,3
Vér szerinti és nevelőszülővel él	6	6,8	2	5,7
Összesen:	88	100,0	35	100,0

A táblázatból látható, hogy a csonka családból érkező tanulók aránya az ifjúsági tagozaton jóval meghaladja az általános tagozaton hasonló helyzetben levő tanulók arányát. Számuk és arányuk alapján arra a következtetésre lehet jutni, hogy az ifjúsági tagozaton átlagot meghaladó mértékben vannak jelen azok a fiatalok, akiknek a családi háttere az általánoshoz képest kedvezőtlenebb képet mutat.

A szülők társadalmi réteghelyzetéről további információk szerezhetők az alábbi adatsorból (6. táblázat).

6. táblázat — A különböző tagozatokon tanulók szüleinek társadalmi rétegzettségé

	Általános tagozat				Ifjúsági tagozat			
	Apa		Anya		Apa		Anya	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Nem dolgozik	4	4,5	12	13,6	6	17,1	3	8,5
Segéd-, illetve betanított munkás	3	3,4	3	3,4	2	5,7	6	17,2
Szakk munkás	32	36,4	15	17,0	6	17,1	8	22,9
Hivatali dolgozó	5	5,7	20	22,8	6	17,1	7	20,0
Magánvállalkozó	15	17,0	8	9,1	8	22,9	7	20,0
Értelmiségi	25	28,4	28	31,8	3	8,6	—	—
Munkanélküli	2	2,3	2	2,3	1	2,9	1	2,9
Nem tudom	2	2,3	—	—	3	8,6	3	8,5
Összesen:	88	100,0	88	100,0	35	100,0	35	100,0

A legjellegzetesebb különbség a két tagozat között az, hogy az ifjúsági tagozaton szinte teljes mértékben hiányzik az értelmiségi szülők csoportja, és az, hogy itt a legmagasabb a nem dolgozó apák aránya. E tagozaton relatív többségben a magánvállalkozó apák (22,9%), illetve a segéd- és szakk munkás anyák (40,0%) vannak. Az általános tagozatra jellegesebb jellemző a szakk munkás (36,4%) vagy értelmiségi apa (28,4%), illetve az értelmiségi (31,8%) vagy hivatali dolgozó anyja (22,7%).

Tanulóink szociális hátrányai tehát egyértelműen kimutathatók. Súlyos következményeit nevelőmunkánkban érezzük. Nap mint nap találkozunk súlyosan sérült személyiségű tanulókkal, felnőtt terheket viselőkkel, a környezetük problémáit feldolgozni nem tudó, devianciába menekülő gyerekekkel. Rajtuk segíteni legalább olyan nehéz (de szép) feladat, mint a kiemelkedő képességű tanulók optimális iskoláztatásán fáradozni.

1. sz. melléklet

Az ifjúsági tagozat az 1992/93-as tanévtől érvényes, módosított óraterve (Az alap-, kiegészítő (tanuló-gyakorló) és az összes óra száma hetente)

	I.		II.		III.		IV.		Összesen	
magyar irodalom	1,5+0,5	2	1,5+0,5	2	1,5+0,5	2	1,5+1	2,5	8,5	
magyar nyelv	0,5+1,5	2	1	1	1	1	1	1	5	
történelem	1 +1	2	1 +1	2	1 +1	2	1,5+1	2,5	8,5	
matematika	1,5+2,5	4	2 +1	3	2 +1,5	3,5	2 +2	4	14,5	
fizika	1 +1	2	1 +1	2	1 +1	2	1,5+1	2,5	8,5	
kémia	1 +1	2	1 +0,5	1,5	1 +0,5	1,5	—	—	5	
biológia	—	—	1 +0,5	1,5	0,5+1	1,5	1 +1	2	5	
földrajz	—	—	0,5+0,5	1	0,5+1	1,5	0,5+1	1,5	4	
testnevelés	—	3	—	2	—	—	—	—	5	
társadalmi ism.	—	—	—	—	0,5+0,5	1	0,5+0,5	1	2	
műv. ism. rajz	—	—	0,5+0,5	1	0,5+0,5	1	0,5+0,5	1	3	
ének-zene	—	1	—	1	—	—	—	—	1	
osztályfőnöki	0,5+1,5	2	0,5+0,5	1	0,5+0,5	1	0,5+0,5	1	5	
technika	—	2	—	2	—	—	—	—	4	
összesen	22	21	21	18	18	18	18	18	12	
fakultatív nyelv	—	3	—	3	—	3	—	3	12	
gyakorlati fakt.	—	—	—	—	—	4	—	4	8	
mindösszesen	25	24	25	25	25	25	25	25	25	

2. sz. melléklet

SZIT tagozat (1993/94) óraterv

óra/hét	I.	II.	III.
magyar	6	5	5
történelem	2	2	3
matematika	4	4	4
német nyelv	3	3	3
fizika	2	2	2
kémia	2	1	2
biológia	1	2	2
földrajz	2	2	-
társadalmi ismeretek	-	1	1
osztályfőnöki	1	1	1
testnevelés	3	2	-
számítástechnika	2	3	5
összesen	20	20	28



Lakatos Andrea., Budapest

Horváth J. Miklós

Ifjúsági osztály – és ami mögötte van

Azokról a gyerekekről van szó, akik osztálytársaiknál legalább két évvel idősebbek, de még tankötelesek. A Kádár-korszak szokásos elhallgató taktikájának eredményeképpen ennek az évi harmincezres seregnek semmiféle hivatalos elismerése, gondjaik kezelésére semmiféle útmutatás, hivatkozás, módszer nem volt.

Évtizede annak, hogy hosszú, marginális lét után felléptem a katedrára. Egy peremkerületi esti gimnáziumot választottam, ahol D. elvtárs utasítására – no meg az 1985-ös oktatási törvény parancsszavára – úgynevezett ifjúsági osztályt alapítottak. Az iskolát egyébként levitézlett káderek, feleségeik, nyugdíjas vagy leszázalékolt tanár nénik vitték, de évtizedes szakmai rutinjuk elárulta nekik, hogy egy ilyen osztály megindítása meghaladná erejüket, képességüket, de főképpen türelmüket.

Az ifjúsági osztály elnevezés ekkortájt kezdett elterjedni, némiképpen eufemisztikus enyhítése volt a rosszízű „túlkoros” bélyegnek. Azokról a gyerekekről van szó, akik osztálytársaiknál legalább két évvel idősebbek, de még tankötelesek. A Kádár-korszak szokásos elhallgató taktikájának eredményeképpen ennek az évi (!) harmincezres (Kozma Tamás 1975-ös adata) seregnek semmiféle hivatalos elismerése, gondjaik kezelésére semmiféle útmutatás, hivatkozás, módszer nem volt. Nem beszélünk róla, tehát nincs is, mint a kábítószér, a prostitúció, az öngyilkosság, a kapun belüli munkanélküliség. Partizánakciók zajlottak. Elsősorban *Loránd Ferenc* inkább belletrisztikus mint szakmai könyve számol be ilyen osztályokról. (Megjegyzem, mind a mai napig csak a gyakorlati pedagógia elitje kezeli külön ezt a csoportot, az átlagpedagógus és átlagigazgató rövid úton megszabadul az ide sorolható gyerekektől. Az azóta létrejött ilyen osztályok és iskolák ma is alig tudnak egymásról valamit.)

Tehát 1986 szeptembere – az előző év törvénye alapján – megadta a lehetőséget, hogy kis létszámban, csökkentett óraszámában, a dolgozók általános iskolájának tanterve alapján végre az iskola külön foglalkozzék az ő hallatlanul kemény pedagógiai és életproblémáikkal.

A drukkerék és ellendrukkerék zsvajva felerősödött. A legelső elméleti – és azóta is tartó – mérközésen két tábor pöröl. Mi a jobb? Kiemelni az iskolák fenegyerekeit, egy csoportban oktatni őket tovább? Akkor eltanulják egymástól a rosszat, a lustaságot, a lógást! Akkor nincs az osztályban húzóerő, kollektív elhülyülés lesz a vége! A másik tábor szerint – ha szavaznom kellene, én inkább ezen véleményt osztanám – az iskola köteles azt a néhány (?) problémás gyereket saját erőből nevelni. Csakhogy – uti figura docet – erre a mai iskola képtelen. Egy vagy két ilyen gyerek már biztosan lehetetlenné teszi a munkát, a többi gyerektől veszi el a tanulás lehetőségét, nem beszélve a tanár ilyenkor nagyságrenddel nehezebb munkájáról. Húsz év állt rendelkezésünkre, hogy ezen csoportot megmentjük a biztos szakképzetlenségtől, a biztos munkanélküliségtől, a biztos nyomortól, a majdnem biztos rövidebb-hosszabb ideig tartó börtöntől. Ehelyett – persze mindig tisztelet a kivételnek – a szakirodalomban megirigyelhető példát

szolgáltatva, a stigmatizáció klasszikus eseteit állították elő, a legridegebb adminisztratív úton és módszerekkel bántak el velük. Kiüldözték őket az iskolákból. Az egyik legelterjedtebb gyakorlattá vált, hogy amennyiben a szülő megígéri: más iskolába viszi a gyereket, a tantestület, az igazgatóval az élen, átengedi az egyébként öt-hat tárgyból bukásra kiszemelt tanulót, csak tűnjön el.

A másik kérdés az, és ez már a teljes iskolatársadalmat érinti, van-e joga az iskolának prognosztizálni egyes gyerekek jövőjét azzal, hogy évfolyamonként elkülöníti az erős, a közepes és a gyenge tanulókat. A sokat emlegetett és fenn hirdetett esélyegyenlőséget vélik csorbulni, attól féltik az iskolát, hogy kasztosodást generál. Álságos és képmutató így felvetni a kérdést. Amikor erről beszélnek, elfelejtik saját iménti szavukat, mármint, hogy az iskola elvesztette régi hatóerejét, képtelen erkölcsöt, értéket közvetíteni. Ez egyébként így igaz, de akkor miért éppen ebben az egy esetben lenne az iskola a ludas? Miért éppen az iskola a bűnös? A társadalom kasztosodása az iskolától teljesen független jelenség Magyarországon, ne próbálja senki még ezt is az iskola nyakába varrni. Az iskola nagyszerűen tudná ezt a problémát kezelni, tudniillik van egy varázsszava: az átjárhatóság. Ha ilyen differenciált évfolyamot kialakít egy iskola, kellő figyelemmel – és nem 35-ös osztálylétszámmal – nagyszerűen kikövezhető az út a gyengéktől a jobb képességűek felé.

Kik ezek a leszakadó gyerekek?

A hetvenes években meghúzott vészharang – a ma keserves tanúsága szerint – nem oktanulni riasztott. A történelem legsúlyosabb válságát átélő iskola létharcában saját diszfunkciójának eredményeképpen megjelenő gyerekekkel nem tud mit kezdeni. A rendszeren belül különösen kilátástalan a nyolcvanas években létszámában ötvenezerre duzzadt (*László Klára* szociológus adata) túlkoros gyerekek sorsa. Bukdácsoznak, szenvednek egy ideig, aztán eltűnnek az iskolákból.

Amíg jártak, ők voltak az iskola rémei. Nevezték őket nevelhetetlenek, taníthatatlannak, gazembernek és komisz kölyöknek, vagy elegánsabban TBZ-snek, MCD-snek vagy mostanában POS-gyerekeknek. Az alsó tagozat még „cipeli” őket, itt buknak meg általában kétszer. (Talán lényegében itt kezdődik kálváriájuk, vagyis szerintem az alsó tagozat termeli ki ezeket a gyerekeket, de erről majd később.) Ötödik osztályban már két-három évvel idősebbek osztálytársaiknál, és éppen ez az a korcsoport, ahol ekkora korkülönbség már markáns és szinte megoldhatatlan problémákat vet föl.

Madártávlatból – és közelebbről ritkán szemlélik őket – annyi látszik, hogy ezek a gyerekek képtelenek végigülni negyven perccel, az órákról rendszeresen késnek, a szünetben megkezdett témáikat zavartalanul folytatják, bármilyen mondat, esemény, hóhullás vagy napsütés szavakat csal ajkukra. Kérdeznek és vitáznak, konfliktusukat trágár verbalitással, azonnali fizikai retorzióval orvosolják. Nincsen füzetük, tolluk, a házi feladat nincs készen, a szóbeli feladatokra hézagosan vagy sehogyan sem emlékeznek, hazudoznak tanárnak, anyukának. Messziről csak azt látni, hogy a gyerek nem köszön, akaratát rögtön és ordítva érvényesíti, legázolva mindent és mindenkit. Ha megéhezik, enni kezd, ha szüksége van, azonnal távozik, ha szóban vagy tetteleg sérelem éri, azonnal ordít és üt. Társát, tanárt, mindegy. Kiderül, hogy a gyalázatos íráskép mögött még gyalázatosabb olvasási képességekkel rendelkeznek. Az egyszeregyben bizonytalanok, osztani nem tudnak, tizenöt éves korukra képtelenek a mértékegységek dzsungelében

elgazodni, a törtékről fogalmuk sincs, a százalékszámítást nem értik, nem tudnak tájékozódni sem Magyarországon, sem Európában, távolabbról nem is beszélve. Nem tudnak elénekelni egyetlen népdalt sem, bármilyen verssel, komolyzenével ki lehet őket zavarni a teremből, helyesírásuk értékelhetetlen.

Az osztálynaplóban általában az ő nevük alatt marad üresen az apa adatait tartalmazó rovat. Nem tudják, hol van, hol dolgozik. Többnyire gyűlölettel beszélnek róla, a fiúk veréssel, megöléssel fenyegetik, a lányok félnek tőle. Az anyák a családfenntartók, a gondviselők. Az anyák szentek, érinthetetlenek. Az anyák tartották életben ezeket a gyerekeket, sokszor egy kutya vagy egy oroszlán ösztönével és minden szenvedéssel, ami egy embernek kijuthat. Az anyák többsége is pszichikai eset, neurózissal, neuraszténiával, alkoholizmussal. Őket a madártávlati pedagógus ráadásul még lekurvázza (egymás között, persze), amikor azok elhagyatottságukban alkalmi partnereikkel próbálnak egy kis örömet lopni az életükbe. És az anyák harcolnak. Etetik, öltöztetik, védik a gyerekeket. Védik minden és mindenki ellen, védik óvónénikkel és tanárokkal szemben, folyamatosan hazudnak, könyörögnek a gyerekért. Ezek az anyák a négy-öt éves gyerekre elegendő munícióval rendelkeznek. Sem képzettségük, sem tapasztalatuk, sem kapcsolataik, sem saját gyerekkori emlékeik, de főképpen pillanatnyi társadalmi és gazdasági státusuk nem elegendő ahhoz, hogy iskolás gyerekeiknek támaszt, segítséget adjanak, hogy taktikát és stratégiát közvetítsenek nekik.

Ez a feltétlen, vak szeretet visszafelé talán még erősebb. Amíg lehet, a gyerekek titkolják anyjuk gyengéit. A legkisebb célzást, gúnyt sem tűrik. Társaik tudják ezt, még a közhelyek anyafordulatait sem használják velük szemben – a tanárok nem mindig. Ezek a gyerekek kilenc-tíz évesen többször átveszik a családfenntartó státusát, gondozzák a kisebb testvért és az időnként gyámolításra szoruló anyát; delíriumban, idegösszeomlásokor, verekedés, öngyilkosság, epilepsziás roham esetén.

Ezeket a gyerekeket csecsemőkorukban, ha sírásukkal idegesítették apjukat, megverték, belesapták az ágyba, jó, ha nem a falhoz. Órákig bögték a mocskos pelenkában, ha az anyjuk időlegesen kidőlt (lásd fent). 1-2 évesen látták, amint apjuk verte az anyjukat, vagy fordítva. Létfenntartásuknak két alapeleme volt; veszély esetén jól elrejtőzni, és megszerezni az élelmet, bárhogy, bárhonnán. A simogatás, a gondoskodás, az esti mese számukra az volt, ha az anya testével fogta fel a gyerekeknek szánt ütleget és rúgásokat, ha végre valaki begyújtott a hideg lakásban, ha az anya élelemmel tért meg.

Többnyire a magukról is gondoskodni képtelen felnőttek között nőttek fel, autoritét személyiséget nem is láthattak, nemhogy hatáskörükbe kerültek volna. A túlélés taktikáját és stratégiáját tanulták meg, ki kezdte volna el és hajtotta volna végre az akár ösztönös szocializáció hosszú és kényes folyamatát?

Hogyan tudták volna sikeresen magukévá tenni az alsó tagozat félkatonai drilljét? Ahol az idomítás két alapeleme a padban ülni és hallgatni. Sorakozni, együtt mosdani, pisilni és ebédelni.

És itt engedtessek meg egy rövid kitérő.

Az iskola szerepvésztese és szereptévesztése

Az iskola válságáról a hetvenes évektől beszélünk (nálunk *Ferge Zsuzsa, Hankiss Elemér, Kozma Tamás, Beke Kata, Zsolnai József*), de egy lényegi összetevőről kevés szó esik. A hetvenes évekre érte el Magyarországot az információrobbanás

(komputertechnika) lökéshulláma. Az információrobbanásnak sok negatív következménye hatott, a „kárvallottak” között – szerte a világon – az iskola áll az első helyen. A gyerekekre az első, közvetlen csapást a video, a televízió, a videojátékok és a nyerőautomaták elterjedése jelentette, minden kétségtelen előnyükkel együtt. Azután az iskola válságán keresztül a számítógépes ipari forradalom másodsor is leszállt rájuk.

Az addig monopolhelyzetben lévő iskola elveszítette évszázados szerepét. (Miképpen elveszítette kizárólagos tudományközvetítő, -terjesztő, oktató szerepét az egyház, amikor a XVIII. századtól elterjedtek – éppen az iskolák.) Az iskola, legalábbis Magyarországon, nem vette tudomásul a történeteket. A Mária Terézia idején a katonaságtól és az állami bürokráciától kölcsönzött belső struktúráját, közvetített és megkövetelt értékideáljait, az alattvalóképzés gyakorlatát szemrebenés nélkül meg akarta tartani. Olyan tekintélyelvű intézményként próbált tovább élni, melynek lába alól éppen az elismerést, a társadalmi presztízst, magát a tekintélyt rántották ki. A teljes struktúra rendezőelve foszlott szét, a szerkezeti tartópillérek omlottak össze. Egy tekintélyétől megfosztott iskolában tekintélyét veszített személyzet tekintélyvelven működik tovább – nos, a legkevésbé, hogy ez nevetséges. Azonban itt senkinek ne legyen nevezhetnékje: ez Magyarország egyik soros tragédiája. Tragédia, mert az iskola a fenti szerepével együtt elveszítette a pozitív szerepét is. Megszűnt a becsület, az etika, a polgári értékek közvetítője lenni. Az iskola a középszer és a képmutatás melegágya lett. (Mint arra *Zsolnai József* nagyszerű és bátor könyvében még 1987-ben ráértett.) Egy évszázados intézményrendszer a tehetetlenségi nyomatéka miatt létezik, kelti még mindig a működés látszatát. A javító szándékkal adaptált angolszász iskolamodellék szilánkjai, a tanulóknak (sajnos) elenyésző töredékét érintő *Montessori-, Gordon-, Waldorf-, Rogers-*iskolaadaptációk, végül a tavalyi oktatási törvény dilettantizmusa végképp megkeverték az oktatáspolitikusok-diákok-tanárok szentháromságát. Elnézést a hasonlatért, de a mai iskolarendszer helyzete ahhoz hasonló, mintha Angliában elhatározták volna, hogy áttérnek a jobboldali közlekedésre, de az első hónapban csak a teherautóknak lenne engedélyezve a jobbra hajts.

Az alsó négy osztály a csődbe menetel

A válság egy másik támadási iránya a tananyag szerkezete, tartalma felé mutat. Évtizedek óta megfigyelhető, hogy az iskola képtelen eldönteni, hogy a művészetek és a tudományok mely szegmensét emelje be a tantervekbe. Nem tud mit kezdeni az utolsó ötven év művészetével, irodalmával, filmművészetével, történelmével, a szociológiával, a pszichológiával, az informatikával. Emellett jól követhető, hogy – éppen ezért – az egyetem „lenyomta” a tananyag egy részét a középiskolára, az tovább az általános iskola felső tagozatára, onnan pedig, mintegy tíz éve, megérkezett az alsó négy osztályba. Az országszerte keringő, immár közhelyszámba menő vád egyik forrása, hogy írni-olvasni nem tudó gyerekek kerülnek ki az általános iskolából, innen táplálkozik. Az történt, hogy hatalmas ismeretanyagot csempészték – egyébként nyilvánvalóan oktatás- és gyerekpárti, a válságot érzékelő és megoldani kívánó szándékkal – nyolc-tíz éves gyerekek tankönyveibe és oktatási terveibe. Minden anekdotizálási szándék nélkül említek néhányat. Esik szó a második osztályban kristályszerkezetről, a francia forradalomról, közlekedéstörténetről, benne szuperszonikus repülőgépek sebességéről és repülési magasságáról, ezek adatai ötjegyű számokban megadva,

Farkas Bertalan ürrepüléséről, az aznapi dátummal díszítve, a léghajóról, a Montgolfier testvérek és a hozzátartozó XVIII. századi évszám említésével, a kerékpárról (Az első biciklit 1815-ben készítették – így a könyv. 1815 kicsodában? – kérdezi a nyolcéves gyerek.), háztartási gépekről, a villanykörtéről, Edisonval és az évszámmal, aztán etológiáról, etnográfáról. De van egy kis sajtótörténet, sőt, újságírói iskolán tárgyal, az frott és elektronikus sajtó műfajelmélete is. A nyelvtanórán második osztályban az összes határozót sorra veszik, és tanítja a könyv a predikatív szerkezetet, így, ezzel a latin nyelvészeti szakkifejezéssel, megelőlegezve az egyetemek nyelvi tanszékeinek apró titkait.

Teljes szellemi kapacitásukat, energiájukat és türelmüket lefoglalja az ismeretanyag elsajátítása, közben írni-olvasni nem tanulnak meg úgy, hogy a későbbi osztályokban ezt a készségüket állítsák éppen az ismeretek elsajátításának szolgálatába.

Pszichológiai közhely, hogy az öt-nyolc éves gyerek szellemi kapacitásának és lehetséges befogadóképességének talán tíz százalékát használja ki. De ez egyáltalán nem azt jelenti, hogy hetedikes, netán középiskolás ismeretanyaggal kell ezt a terheletlen lehetőséget lekötni. Kiválóan lehetne situációs játékokon, meséken, szabályjátékokon, mindenféle foglalkozáson keresztül formális és matematikai logikára, a rendszerezés képességére, lényeglátásra, befogadásra, a tanulás technikájára, a kombinatorika alapjaira megtanítani ezt a korosztályt. Hogy azután majd, annak idején, képes legyen megtanulni például az ipari forradalom lényegét, annak összes és szükséges lexikális adatával együtt.

És még nincsen vége. A hetvenes évektől (úgy látszik, minden innét indult) megjelent a különféle módszerek hallatlan „leleménye”: a szóképolvasás. A magyar nyelv pedig, agglutináló jellege miatt, különösen nem viseli el, ha a szóvégi számtalan lehetséges fonémát nem silabizálja ki a gyerek. Az ilyen olvasástanulást következményeit már érzékelhetjük: egyrészt igazolódik a fenti vád. Másrészt, ha a szülők nem tanították meg az ilyen osztályba járó gyerekeiket olvasni – mert országsherte ez történik –, tényleg nem tudnak olvasni. Ezen módszer következményeként, ráadásul a helyesírás, különösen a szóelválasztás, olyan hibásan rögzül, hogy azt már életük végéig korrigálhatatlanul hibásan használják.

A problémás, lényegében szülők nélkül nevelkedő gyerekek számára az alsó tagozat ezen kettős (tehát az ismeretanyag felduzzasztása és a szóképolvasás) újítása katasztrófát jelentett. Nem akarom a szakirodalmat idézni, de *Liselott Ruf-Bächtiger* svájci gyerekorvosnő – gondolom, a magyar helyzet és a magyar nyelv ismerete nélkül – kimondja, hogy a szóképolvasó módszer a POS (pszichoorganikus szindrómában) szenvedő gyerekek számára különösen súlyos gondokat okoz. Végképpen elveszíti a fonalat, végképpen követhetlenné válik számukra minden tanóra. Amúgy is élő ellenségképükbe, amely a felnőtt társadalom jelentős részét addig is magában foglalta, belekerülnek a tanárok. Az osztályban csak a szégyen és a kudarcs a részük, önbecsülésük a nullára zuhan, persze, hogy máshol kezdik keresni az emberi lét alapelemeit, az elismerést, a sikert. A számukra elérhetetlen és teljesíthetetlen iskolával szembefordulnak, eleinte ösztönösen, később tudatosan keresik az átlépendő és megszegendő szabályokat. Menet közben rájönnek, hogy otthon is, az iskolában is kimerítették a büntetések teljes tárházát. Otthon verték őket (az iskolában is, de ez maradjon közöttünk), ezt fokozni egy határon túl nem lehet. Az iskola az összes adminisztratív eszközt elhasználta. Intő és elégtelen köröhej tárgya lett számukra, a büntetés devalválásával a tanárok saját kezükből játsszák ki az eszközöket. (Álljon itt egy minden bizonnyal

országos rekord: *Lukács Zsolt*, mielőtt átkerült az ifjúsági osztályba, 212 elégtelent kapott az 1985–86-os tanévben.) Szinte normálisnak tekinthető ezek után, hogy intenzíven keressék a szubkultúrákkal a kapcsolatot, és mindenféle fellelhető devianciára „vevők legyenek”.

Iskola a város peremén

Tíz tanév alatt, először egy csoportban, majd négy osztállyal, 197 gyerek járt az ifjúsági osztályokba. Hetedikkel indítottunk (hiszen hatodikosként töltötték be a tizennegyedik évüket), de sokan érkeztek egyenesen a nyolcadikba. Válogatás nélkül mindenkit felvettünk, akik megfeleltek a 85-ös törvény kritériumainak: a betöltött 14 év és legalább kétéves túlkoros státus. Egyetlen, a lehetőség szerint mereven kezelt feltételünk volt: az osztálylétszám. A szakirodalom és a pszichológia szerint egy ember legfeljebb másik hétre tud figyelni. Ez persze elmélet, sehol nem engedheti meg magának az iskola ezt a luxust. Hamar rájöttünk: a reálisan teljesíthető kritikus tömeghatár a tizenkettő. Ez az a létszám, mellyel kialakítható és tartható a munkához szükséges légkör.

Meg kellett határozni a lehetséges és ténylegesen hasznos irányt, persze véglegesen és reálisan csak néhány év elteltével lehetett meg is fogalmazni. A társadalom, az iskolafenntartó, a tanártársadalom számára elfogadható célként a továbbtanulást, szinte kizárólag a szakmunkásképzőbe történő bejutást jelöltük meg. A 197 gyerekből 59 jelentkezett továbbtanulásra, akik közül szinte senkinek sem volt semmi esélye erre, ha az iskolájában marad. (Az ellendrukkereknek abban igazuk van, hogy a szakmai képzés elkezdése nem jelenti annak befejezését is, de – sajnos – ez túlmegy a mi kompetenciánkon, ugyanakkor a munkánk elbírálásakor méltánytalan ezt az aspektust beiktatni. Egyébként 1989-ben végeztünk egy követő vizsgálatot, melyből az derült ki, hogy a jelentkezőknek mintegy a fele szerezte meg a szakképesítést.)

A tantervvel sem volt gondunk, a dolgozók iskolájának hetedik-nyolcadikos tanterve nagyjából fedte a követelményeket és a lehetőségeket. A tankönyvek is jónak bizonyultak. Amikor áttértünk (1992) az általános iskolai könyvek használatára, erőteljesen bele kellett nyúlni a tantervbe és a tanmenetbe, hogy megtartsuk a tankönyvekre háruló feladat színvonalát.

Az iskolákban – pedig a szakirodalom fontos szerepet tulajdonít ennek – természetserűleg nem foglalkoznak az épülettel. Nekünk, talán ebben az egyben, szerencsénk volt. Mint a bevezetőben említettem, először a dolgozók gimnáziumában kaptunk helyet, amely egy régi szociáldemokrata munkásotthonban működött, és sem a Wekerle alatt épültekhez, sem az új iskolaépületekhez nem hasonlított. Ezután pedig egy számunkra átalakított volt óvoda épületébe költöztünk, egy családi házba nagy kerttel, távol minden iskolára emlékeztető külső attribútumtól. Amikor 1993-ban kiűztünk innen, akkor vettem észre ennek igazi jelentőségét.

Amikor összeverődik tizenvalahány ilyen gyerek, az első hetekben tapintható az a hangulat, melyet ők a hosszú évek alatt az iskolai légkörben, védekező mechanizmusukkal kialakítottak. Mindegyikük másképpen élte meg a totális kudarcát, de egyben közös nevezőn voltak: a felnőtt társadalom, kiváltképpen a tanárok, az ő ellenségeik. Valami olyasmire akarják őket erőszakkal, csellel vagy fondorlattal rávenni, ami nekik rossz, de főleg haszontalan.

A legelső feladat ezt a hitet eloszlatni vagy megingatni. Megértetni, hogy az a bizonyos barikád nem létezik, illetve, ha létezik, mi egyazon oldalán állunk. Ennél

kényesebb feladatomban alig akad az életben. Ismét ellenállva az anekdotázás kísértésének, becsszóra mondom, hogy ezekkel a gyerekekkel annyi igazságtalanság, méltánytalanság történt és történik, hogy ezen ellenségkép jogosságának – mondjuk így – legalább a gyanúja indokolt lehet. Ismerkedéskor soha nem kérdezek vissza az előző iskolában történetekre, nehogy azt higgye a gyerek, hogy tovább hurcolja múltbeli stigmáit. Azt azonban már nem állom meg, hogy később, amikor egyértelművé vált a viszonyunk, ne meséltessem el magamnak – kivétel nélkül minden gyerekkel – kis életének ágas-bogas útját. E történetek hallatán csak csodálkozom, hogy milyen türelemmel, megadással és alázattal viselték sorsukat. Közben szavaik mögött én látom azokat a tanári és intézményi mulasztásokat, tévedéseket, jogtalanságokat, hozzá nem értést is, amelyekről nekik fogalmuk sem lehet. Hatalmas és gyilkos csapda fenyeget: szétbogozom a múlt szálait, a lódtíásokat, elhallgatásokat, hazugságokat lefejttem, és megmondom nekik, hogy miben hibáztak. Eddig rendben is lenne. De most következne az, hogy nekik miben volt és van igazuk!

Olcsó és könnyű út vezetne a szívükig, ha rosszul értelmezett cinkosságot vállalnék velük. Két dolog miatt végül is soha nem mondtam meg nekik a pedagógusok hibáját. A pillanatnyi kétségtelen népszerűség nem ellensúlyozná azt, hogy rajtuk a végső céljuk eléréséhez ez semmit nem segítene, sőt, rontana. A szelektív képességük fogyatékosága miatt összemosnák a kétségkívül nem a pályára való tanárokat a teljes tanártársadalommal. (Nem csak ők tennék, a magyar közvélemény meg is teszi.) Másodszor talán a mundér becületéért, illetve a pályán szenvedő igazi pedagógusok érdekében nem teszem. Mert a mundér kicsit büzlik, néhány „kolléga” teljesítmény-visszafogásától, a kontraszelektáltak hozzá nem értésétől, bizony egy kis szegénységellenességtől, cigányozástól, a másság gyűlöletétől, egy kis antiszemizmustól, Viktória királynő hónaljzagától, de hát végül is Magyarországon vagyunk, nemde? És azok az igazi pedagógusok, akik immár harminc éve, megalázó keresetért, a hátukon cipelik az iskola ügyét, ugyanazt a mundért kénytelenek hordani. Rájuk pedig a gyanú árnyéka se essék.

Ki kellett szűrni azt a néhány gyereket, akik már „túlnőtték” az iskolát. Azokat, akik a megismerkedés, a helyi szabályok elfogadása, a célok és módszerek tudomásulvétele után is ellenségként kezelték az iskolát, akik nem fogadták el, hogy „ezt a ceremóniát én veszem”, nem tudtak azonosulni az intézménnyel, el kellett küldenünk. A szembenállás nyilván botrányokban manifesztálódott, nem volt nehéz okot találni. Hat ilyen eset fordult elő.

Feladat volt beállítani a gyerekek aspirációs szintjét. Ha aránytalan, tehát túl közeli, vagy túl távoli célt tűzünk ki, egyaránt fenyeget a kudarc. Figyelembe kellett venni, hogy konfliktuskezelésük, kudarc-tűrésük, problémamegoldó készségük – éppen az irányított szocializáció elmaradása miatt – egy öt-hét éves gyerek szintjéig jutott el. A nyolcadikos bizonyítvány megszerzése alkalmas varázsszónak bizonyult. Sokuknál ez csak a jogosítvány megszerzésének lehetőségét jelentette, de – mint feljebb leírtam – a különféle szakmák kitanulása is reális és csábító cél volt. Azt kellett tudatosítani bennük, hogy a napi feladatok rendszeres teljesítése milyen összefüggésben és következményviszonyban áll a távolabbi tervekkel.

Észrevettük, hogy ezek a gyerekek nem tudnak játszani. Képtelenek két focicsapatot kialakítani, egy pillanatra megállítani a labdát és középről elkezdni a meccset. Nem tudnak sakkozni, a társasjátékokat összedobálják, a pingpongasztalon birkóznak. A játék amúgy is szerepelt oktatási programunkban, mert hallatlan pedagógiai értéke van. Néhány pedagógus elszörnyedve hallotta, hogy a gyerekek

órán(!) sakkoznak és kártyáznak. Nyilván bizonyos társadalmi rétegnek a kártya a kisfröccsöt és a pénzt asszociálja, nekem a játék, a kártya logikai absztrakció, a pedagógiai munka fontos kelléke.

Külső, mondhatni adminisztratív célként a szakma megszerzését jelöltük meg. Amikor sikerült a külvilággal szembeni görcsös ellenségképet enyhíteni, megpróbáltunk egy praktikus, a mindenkori környezet elviselésére, kezelésére alkalmas taktikát „szolgáltatni”, melynek segítségével viszonylag nagyobb békében élhetnének a szüleikkel, az utcai járókelőkkel, barátaikkal, majdani tanáraikkal. Az iskolai tananyag illetéknéppen ürügy lett, melynek elsajátítása, napi feladatokra bontása, rendszerező segítsége, állandó problémafelvetése két éven át talán mindenféle későbbi szituációra modellet szolgáltatott.

Ezalatt igyekeztünk egy szimpatikus iskolaképet megformálni. Érdekes módon fontos volt számukra, hogy az elmúlt nyolc évben megismert, belső iskolai attribútumok megmaradjanak. Ragaszkodtak például a frontális óravezetéshez és órávezetéshez. Az érdemjegyeknek különös jelentőséget tulajdonítottak, egy hármast, négyest kifejezetten örültek, a jelest pedig megdicsőülve nyugtázták. Az már az itt tanítók gondja volt, hogy a belső arányokat megtartsák, az elégtelent – éppen a devalválódás elkerülése miatt – sokszor csak szóban kapták meg, a későbbi javítás lehetőségének hangsúlyozásával. Hosszú időbe tellett, amíg elfogadták a fűzet vezetésének a fontosságát. A teljes tíz év alatt, talán tízúknál merült fel a diszlexia gyanúja. Ilyenkor elővettünk egy fűzetet, és megkezdtük az összes betű újratanulását. Olvasási problémák is voltak. Nem ragaszkodtunk a hangos olvasáshoz, inkább a néma olvasásra és az azt követő szövegértést bizonyt elmondásra szorítottunk.

Hamar kiderült, hogy húsz perc az az idő, ameddig figyelmük hasznosan leköthető. Csengő nem szólt az iskolában, minden tanár maga döntötte el, hogy meddig tartja az órát, milyen intervallumban, milyen beosztással, mit tanít. (Egy hagyományos iskolaépületben már csak ezért sem létezhet ilyen tagozat.) Tulajdonképpen minden óra „osztályfőnöki” óra is volt, mert bármilyen – számukra lényeges és komoly – probléma felmerült, azonnal annak megtárgyalásába kezdtek. Miután bármikor megszólalhattak – természetesen hosszú tanulási folyamat eredményeképpen csak előzetes jelzésre és közös megegyezéssel –, a tanár eldöntötte, ha fontos dologban kell megszakitania az órát. Nem volt „balhé” az, ha másról beszéltek. Ugyanígy, miután bármikor kimehettek, tényleg csak akkor mentek ki, amikor indokolt volt.

A fegyelem fenntartása teljesen más problémákat vetett föl, mint az általános iskolákban. (Egy kicsit azért más helyzetben voltunk, hiszen a tizenkettes osztálylétszám Magyarországon megoldhatatlan, kiváltképpen mostanában.) A számtalan köztársaság és mesterséges szabály irritálja a gyerekeket, a kihágni szándékozóknek végtelen lehetőségük nyílik a függelemsértésre. Kifejezetten tiltottuk és büntettük a másik ember személyi integritásának és méltóságának megsértését, a szándékos rongálást és a destruálást. (A társakat fegyelemsértésre buzdítani.) Tilos volt még a kijelölt helyen kívül dohányozni. (A dohányzás engedélyezéséből is rengeteg szakmai konfliktusom támadt. Természetesen a legkárosabb szenvedélyek egyike, küzdeni kell ellene. De ebben az iskolában a gyerekek jóval súlyosabb, egzisztenciális gondokkal, megélhetési problémákkal, olykor szinte az életben maradásukért küzdöttek, bár lett volna lehetőség ezzel is foglalkozni.) Hagyományos iskolai „bűnök”, mint a sűgás, a másolás, a puskázás értelmetlen volt, mert a tananyag elsajátítása volt a cél. Hogy a honfoglalás dátumát egy lexikonból, a

tankönyvből vagy a padszomszédjától tudja meg, majdnem mindegy. Egy „dolgozatot” füzetéből, könyvből, a társa füzetéből, a fanár segítségével írja meg, szintén mindegy volt, mert ugyanazon témát többször is megírták, utoljára „memóriavizsga” címén csak fejből. Ha egy tanár odafigyel a gyerekre, naprakészen tudja, hogy a gyerek hol tart, és mit tud, mit nem, év közben, év végén. (Megint csak az alacsony osztálylétszám kiváltságára hivatkozom.)

Az egyik legnagyobb fegyelmi problémával, a hiányzással, nem tudtunk megküzdeni. Előzetes kérelem alapján – indokkal – lehetett egy-két nap „szabadságot” kérni. Ennek ellenére, nem tudtuk elérni a nem tiltott gyümölcs vonzásának megszüntét. Húsz esetben nem adtuk meg a nyolcadikos végbizonyítványt „hiányzás miatt osztályozhatatlan” okból. A tíz év átlagában 18 százalékos volt a lemorzsolódás.

A szocializációs csatornák eldugulásából adódó normákat igyekeztünk a gyerekeknél pótolni. Az elfogadott társadalmi normákat igyekeztünk megértetni, követendővé tenni. Az év végén tartott beszámoló lehetőségét megadtuk azoknak, akik év közben valamilyen elfogadható ok miatt nem tudtak teljesíteni. Tulajdonképpen az történt, hogy szociális, morális, családi megfontolásból, indokolt esetben – a gyengébb tanulmányi eredmény ellenére – megadtuk a nyolcadikos bizonyítvánnyal a lehetőséget arra, hogy – ha egy-két év múlva „megjön az esze” – folytathassa egyenesen az életét. Természetesen az elv működött visszafelé is: ha úgy látta a tantestület, hogy emberileg, erkölcsileg nem értette meg az iskola szándékát, nem javasoltuk a végbizonyítvány kiadását. Hangsúlyozom, talán ha tucat ilyen eset adódott.

Az iskola és a külvilág

Két intézménytől várhattunk segítséget: a nevelési tanácsadótól és a tanácstól. (Később: önkormányzat.) A nevelési tanácsadóba mindjárt az iskola indulásának őszén elmentem. A helyi pszichológusok teamje néhány találkozásunk után engem kezdett elemezni, gondolom, apróbb devianciáim meglepték őket. Én ugyan hálás voltam a házi elemzésért és törődésért, de inkább a gyerekek sorsa érdekelt. Egy alkalommal meg is látogatta két pszichológus az osztályt, de azután tíz évig nem láttam őket. Bezárkoztak a – kétségkívül – arisztokratikus tudományuk elefántcsonttornyába, és azt várták, hogy majd a gyerekek odamennek hozzájuk. Nem mentek.

Az iskolánkat lényegében még a tanácsi rendszerben, D. elvtárs utasítására alapították. Az oktatási törvény nem kötelezően, hanem lehetőségként rendelkezett ezen fiatalok gondjainak illetéknéppeni megoldásáról. D. elvtárs nem volt oktatási szakember, de nyilván elkötelezett munkásember lehetett hajdan, aki pártkarriert futott be és került a tanács végrehajtó bizottságába. Nyilván a kerületben élt, látta, hogyan élnek itt emberek, és látta, milyen sors vár a gyerekeikre. Lehet, hogy helyeselte a szovjet megszállást, lehet, hogy nem háborodott fel, amikor a munkásosztály vezető hatalmáról hazudoztak, lehet, hogy szemet hunyt a szólás- és sajtószabadság csorbulása fölött, lehet, hogy nem követelte a sztrájkjog alkotmányba iktatását. Azt is beszéltek, hogy D. elvtárs buta volt. Viszont minden évben, a maradékelven támogatott iskoláknak a tanács átutalta a fennmaradásukhoz szükséges pénzt. Kiszámolták, hogy mennyi kell, és azt megkapták az iskolák, óvodák.

Néhány éve elsöpörték a tanácsrendszert. A kerületeket népképviselői választott képviselők irányítják, értő, menedzsermentalitású polgármesterekkel az élen. 1848 megvalósult szellemisége lengi be az országot. Persze a szabadságtól még nem lesz pénz. Szűkében a kerület, szűkében az ország. A menedzserek kiváló pénzügyi és gazdasági szakemberek. Csak éppen az iskolákhoz, gyerekekhez, pedagógiához nem értenek. Ami nem is baj, de ők azt hiszik, értenek. Ez már baj. Baj, mert az iskolát – mérnöki, közgazdasági tanulmányaik alapján – jövedelmező, gazdaságos és hatékony intézménnyé szeretnék reformálni. Azt képzelik, hogy ha összevonnak iskolákat, felduzzasztják az osztálylétszámokat, ha egy pedagógus több gyereket tanít, akkor hatékonyabb a tanítás. És kevesebb pénzt kell a költségvetésből az iskoláknak juttatni. A mai kerületvezetők okos ember hírében állnak.

Valami ilyesmi történt a mi kerületünkben is. Az iménti rövid eszmefuttatásomat elmondtam a mi polgármesterünknek is, igaz, hozzátettem, hogy ez dilettáns hozzáállás, meg még azt is, hogy ha talpnyalókkal veteti körül magát, ne csodálkozzék, hogy szakmai kérdésekben néha melléfog. Nem helyeseltem az iskolák bezárását.

Erre – trükkösen bár – bezárták a mi épületünket, noha az eredeti intézmény-megszüntetések során a mi iskolánk neve fel sem merült. Én fegyelmi büntetést kaptam, és mert a gyerekek rongálásai miatt nem lehetett megróni, hát azért, amiért csak telefonon és nem írásban jelentettem a GAMESZ-nak a javítandó asztalos és villanyszerelési hibákat. A négy osztályt betették egy általános iskolába. A gyerekek fele azonnal szétszaladt. A megmaradt fele az idén elvégzi az iskolát. Azután megszűnik ez a fajta oktatás.

Ha sikerül a Soros-alapítvány kurátorának szívét megthadni, szeptembertől adnak pénzt. Ha nem?

Mondom, D. elvtársnak sok bűne volt.

Kritika-Figyelő

Erkölcstani vázlatok

Szerzők: *Boross Sándor, Dessewffy Anna, Endreffy Zoltán, Hatos Gyula, Horváth Szabó Katalin, Kamarás István, Szabó Pál Tivadar és Vass Miklós.*

E hiánypótló mű az erkölcstan területén az első tanítható könyv. Mivel egy kötetben nehéz e tárgykörből mindent összefoglalni, a szerzőknek válogatniuk kellett bizonyos fontossági sorrend szerint. A könyv négy témakört fog át: embertan, erkölcsi alapfogalmak, a mindennapok erkölcstana és a bajba jutott emberrel kapcsolatos erkölcsi feladatok. Ez utóbbi két rész képezi a terjedelem 60 százalékát.

Mielőtt az ember erkölcstanáról szólna a könyv, célszerűen előbb az emberről mond el néhány alapfogalmat. Szó van az ember és állat közti különbségről. A különbségek közt meg lehetett volna említeni, hogy az ember fogalomteremtő, meg akarja ismerni a világot, keresi az igazságot. A tudomány, a művészet, a logika, az erkölcs (és az erkölcs-telenség is), az erény és a jogrend csak az ember sajátja. A kötet meghatározása szerint az ember testből és lélekből áll. Szerencsésebb volna a test, lélek, szellem felosztás. Ez utóbbihoz tartozik a lelkiismeret, a hit, a képzelet, a vágy, az intuíció stb. Részletesen szólnak a szerzők az ember személyiségéről, a temperamentumról és jellemről, az akaratról és az emberi kapcsolatokról.

A második rész az erkölcsi alapfogalmakat tartalmazza. Szó van az emberi boldogságról, az értékekről, az erkölcsi normákról, az erényről és a bűnről. A boldogság lényegét jól fogalmazták meg a szerzők: küzdelem a jóért, a tökéletesedésért saját magunk és mások javára. Nem említik a boldogság, illetve boldog-

talanság legfontosabb tényezőit: az igazság, a békesség és öröm, illetve igazságtalanság, békétlenség és örömtelenség. Az erkölcsi normák forrásánál megemlítik, hogy kétféle felfogás van: az egyik szerint a társadalom alakítja az erkölcsöt, a másik szerint a normák isteni eredetűek. E helyen lehetett volna megemlíteni, hogy nem a törvényt kell igazítani az emberhez, hanem az embert a törvényhez.

Az erkölcsi törvényeket a vallások már régen felfedezték. Míg az ember hitt Istenben, elfogadta ezeket. A mai ember maga szabja meg a törvényt magának, illetve a törvényből azt fogad el, amit akar. Ez a törvény elbizonytalanodásához vezetett. Milyen erkölcsi törvényeket tanítsunk tehát, és hogyan bizonyítsuk azok helyességét? Létezik az úgynevezett természettörvény, mely a természetben és az emberben megnyilatkozó törvényszerűségeket jelenti. Létezik egy természetes etika is, mely az emberi cselekedeteket a természettörvény alapján minősíti. A természettörvény tartalmazza azokat az erkölcsi normákat, amelyek az ember önmagával és embertársaival szembeni cselekedeteit az emberi élet célja szempontjából ésszerűen meghatározzák és szabályozzák. A természetes erkölcsi törvény nem változhat, mert akkor az feltételeznék az emberi alaptermészet, az úgynevezett örök emberi megváltozását. Ezenkívül a tudomány is eljutott olyan szintre, hogy igazolni tudja az erkölcsi törvények helyességét. Elsősorban az orvostudomány, a biológia és a társadalomtudomány tud véleményét mondani arról, hogy mi a jó és mi a rossz az ember számára.

A 88. oldalon közli a könyv a tízparancsolatot fél oldal terjedelemben. Itt nyilvánvalóvá válik a katolikus szellemiség, mivel a kétet a katolikus tízparancsolatot közli és nem a bibliait. Ugyanakkor úgy állítja be, mintha ez volna a mózesi tízparancsolat. Ez baj, mert ez valótlanúság. Ugyanis a katolikus tízparancsolat abban különbözik a bibliaitól, hogy elhagyja a 2. parancsot, mert az tiltja a képek tiszteletét, és a 10. parancsból kettőt csinál. Ily módon az első táblára három parancs kerül, holott a bibliainál négy van. Különbség van a közölt 3. parancsban is, mely a bibliai tízparancsolat 4. parancsa, és ez nemcsak az Úr napjának megszentelése, hanem a munka parancsa is: „Hat nap át dolgozzál és végezd minden munkádat, de a hetedik nap pihenőnap legyen.” Ez a megfogalmazás alkalmas nem hívők számára is.

A tízparancsolat nemcsak a vallásos embereknek szól, hanem minden embernek, ezért az első két tábla parancsait is úgy kell tolmácsolni, hogy az minden emberhez szóljon. Vegyük példának az 1. parancsot. Érték: helyes cél és helyes életcél. Előíró parancs: Legyenek értelmes céljaid és helyes életcéld. Bűn: helytelen életcél, céltalanság. Tiltó parancs: Ne élj céltalanul és ne legyenek helytelen céljaid. Magyarázat: Az eredeti bibliai parancs arról szól, hogy az igaz Istent válasszuk, ne idegen isteneket. Átvitt értelemben az emberek számára az az isten, ami a legfontosabb. Ez egyben az életcél is meghatározza. Ily módon az istenválasztás az életcélválasztást is jelenti. Isteni rangra lehet emelni egy ideológiát, a pénzt, a hatalmat, élvezeteket stb. Ezek az idegen istenek. Az igaz Isten a szeretet, illetve az igazság. Ez is lehet életcél.

Az erény és bűn rövid fejezet, pedig ez az erkölcstan lényege. Hogy mi az erény, azt megtudjuk, de hogy milyen erények vannak, arról nem beszél a szerző. Jó lett volna a legfontosabb

erényeket röviden ismertetni. A 105. oldalon felsorolja az emberiség halálos bűneit. Itt a kollektív bűnöket keveri az egyéni bűnökkel, bár a kollektív bűnök is egyéni bűnökre vezethetők vissza. A bűnök közt említi az érzelmi élet elszegényedését. Ez valóban nagy baj, de úgy gondolom, hogy ez inkább következménye egyéb bűnöknek és helytelen felfogásnak.

A harmadik rész a mindennapok erkölcstanáról szól. Ez három egységre tagozódik, az önmagunkkal szembeni erkölcsi feladatokra, a másik emberrel való kapcsolatokra és a társadalmi etikára. A 108. oldalon kezdődő fejezet a testi-lelki egészség védelmével foglalkozik. A helyes táplálkozásról részletesebben lehetett volna beszélni. Az elmondottaknak csupán annyi a lényege, hogy a szükséges anyagokat tartalmazza a táplálékunk és a káros anyagokat ne. Mik ezek? A lelki egészségről is keveset szól a szerző. Mit jelent a lélek egészsége és betegsége? Miként tartható fenn a lélek egészsége és mi okozza a betegséget? Úgy tűnik, ezek a kérdések megválaszolatlanok maradtak.

Erkölcsei kötelességként említi a kétet a szakképzettség és a szellemi műveltség megszerzését. Mi motiválja az embert abban, hogy ezt a kötelességet teljesítse vagy ne teljesítse? Ez fontos lehet, hiszen az ifjúságot rá kellene venni ezen kötelességek teljesítésére. Jó, hogy itt megemlíti a színvonalatlan műveltségfelfogást. Ezzel a valóságot igyekszik bemutatni, amit más helyeken hiányolok. A 118. oldalon említi, hogy ritka a minden nemesebb, magasabb eszme iránt közömbös ember. Ez meglehetősen idealizált kép, ezen lehetne vitatkozni. A 118. oldalon az utolsó bekezdésben ezt olvassuk: „senkit sem lehet meggyőződése miatt üldözni”, itt a lehet helyett szerencsésebb kifejezés volna a szabad. Az akarat fejlesztésének tárgyalásakor meg lehetett volna említeni az önmegtartózkodás kétféle mód-

ját. Amikor olyasmit teszünk, amit nem szeretünk, vagy lemondunk valamiről, amit szeretünk. Az első csoportba tartozik a tanulás, a másodikba számos káros dolog, mely szokásunkká vált vagy élvezetet nyújt.

A 185. oldalon az emberi jogok felszólásából kimaradt a szólás-szabadság. A 201. oldalon az első sorban ezt olvassuk: „az egyház álláspontja”. Egy katolikus kiadvány esetén ez a megfogalmazás elfogadható, de a zömében ateista pedagógusok ebből nem tudják, melyik egyházzal van szó. Tehát azt kellett volna mondani, hogy katolikus egyház vagy keresztény etika, keresztény felfogás.

A negyedik rész nem szokványos erkölcsstan, hanem egy újfajta próbálkozás. A szeretet erkölcsstanának is nevezhetjük, és ez egyre inkább aktuálisabbá válik a mai korban. Nem mehetünk el közömbösen a bajba jutott ember mellett, és az ifjúságot is arra kell nevelni, hogy próbáljon segíteni a rászorulókon. A bajba jutott emberek közül foglalkozik a fejezet a betegekkel, a szenvedélybetegekkel, a fogyatékosokkal, akiket akadályozott embereknek nevez, valamint a bűnözőkkel és a velük kapcsolatos erkölcsi kötelességeinkkel.

A 193. oldallal kezdődő fejezet foglalkozik a betegségekkel. Etikai szempontból hangsúlyozni kellett volna, hogy a betegségek nagy részét az ember maga szerzi magának helytelen életmódjával. Tehát a betegség és a fogyatékoság az erkölcs oldaláról szemlélve úgy is megjelenik, mint a bűn büntetése. (Például vérbajos anya gyermeke vakon szület, és a cukorbetegséget is többnyire a helytelen életmóddal szerzik az emberek.) Természetesen a bajba jutott emberen segíteni akkor is erkölcsi kötelesség, ha saját hibájából jutott bajba.

A 243. oldalon olvassuk: „Az igazságszolgáltatás, a bíraskodás célja tulajdonképpen az, hogy az etika szabályai a gyakorlatban megvalósuljanak.

Itt két hiba is van. Először az igazságszolgáltatás és a bíraskodás két különböző dolog. Igaz, hogy igazságügyről szoktak beszélni, de ez a név nem fedi a valóságot, mivel a bíróságok saját véleményük szerint is nem igazságot szolgáltatnak, hanem a jogszabályokat alkalmazzák, melyeket viszont már érdekek motiválhatnak. Az erkölcsstan nem tartalmazhat megtévesztést, ha a jog tartalmaz is. Ha etikailag felülvizsgálánk, akkor az igazságügyi minisztériumot jogügyi minisztériumnak kellene nevezni. A másik hiba az említett mondatban az, hogy a bíraskodás nem az etika szabályait, hanem csupán a jogszabályokat alkalmazza, márcsak azért is, mert Magyarországon nincs hivatalosan elfogadott etika.

Összegezve: Az Erkölcstani vázlatok nem vallásos erkölcsstan. És ebből a szempontból úttörőnek számít, mert az úgynevezett semleges erkölcsstannak megfelel még akkor is, ha néhány szerző keze nyomán felismerhető a katolikus felfogás. Ugyanis nem képzelhető el, hogy világnézet nélküli szerző jó erkölcsstant tudjon írni. Erkölcstan tárgy nincs a jelenleg érvényben levő tantervben, ezért az erkölcsstan csak osztályfőnöki órán tanítható. Erre a célra ez a könyv megfelel, és így elsősorban az osztályfőnökök fogják használni.

Kifogásolható, hogy a könyv ideális képet nyújt a valóságról. Ezen csak azért nem lehet csodálkozni, mert aki végigélte a pártállam 40 évét, az megszokta, hogy nem a valóságot kell leírni, hanem azt, amit valóságnak szeretnének látni. A könyv úgy festi le a társadalmat, mint ahol minden szép és minden jó. Egy tipikus példa erre a 85. oldalról: „a jog az élet tipikus helyzeteire alkalmazza az erkölcsi törvényeket”. Ez nemcsak idealizálás, hanem valótlanosság is. Ugyanis a jog már régen elvált az erkölcsstantól. Az állami törvényeket és jogszabályokat érdekek motiválják és nem az erkölcs szabályai. Ha ez nem így

volna, akkor nem kellene minden kormányváltásnál a törvényeket és jogszabályokat megváltoztatni, hiszen az erkölcsi törvényeket nem kell megváltoztatni. A közölt tárgykörökben jó és alapos ismertetést adnak, de vajon bizonyosan ezek-e a legfontosabb tárgy-

körök? Hiányzik az erkölcsi törvények részletes ismertetése, pedig a jó és rossz között csak az erkölcsi törvények ismeretében tudunk különbséget tenni. A könyv a kitzűzött célnak mégis megfelel, és az említett kisebb-nagyobb hibák nem csökkentik az értékét.

Szabó Pál Tivadar (szerk.): *Erkölcstani vázlatok. Tankönyvpótló jegyzet*, IKVA Kiadó, Budapest, 1994. 288 o.

Légrádi László

Comenius-tanulmánygyűjtemény Szlovákiából

1992-ben volt 400. évfordulója Comenius születésének. Az európai neveléstörténet e kiemelkedő személyiségéről ebből az alkalomból világszerte megemlékeztek. Így történt Szlovákiában is. 1992. március 30–31-én nagyszabású nemzetközi konferenciát tartottak ezzel a címmel: „J. A. Komenský a slovenská kultúra” (*Comenius és a szlovák kultúra*). A konferencia teljes anyagát a pozsonyi Komenský Egyetem 1993-ban terjedelmes kötetben (418 oldal) megjelentette. A szerkesztők kedves gesztusa, hogy a kötet magyar nyelvű tartalomjegyzéket is tartalmaz.

A konferencia beköszöntőjét *Alexander Dubček*, a csehszlovák országgyűlés akkori elnöke mondta. (Emlékeztetőül: Csehország és Szlovákia szétválása 1993. január 1-jén következett be.)

A konferencia igen sok szakembert mozgósított, összesen 81 szakmai előadás hangzott el. Ezek mindegyikének szövege megtalálható a kötetben.

A legtöbb előadó szlovák és cseh nemzetiségű volt. Előadásaikban feltárták Comenius hatását a mai Szlovákia területére a régmúlt századokban. (*M. Hamada*: Comenius és a szlovák kultúra a 18. század végéig; *J. Psenák*: Comenius és a szlovák iskola és pedagógia a 19. században; *A Cuma*: Comenius és a

szlovák iskola és pedagógia a 20. században.) Vizsgálták Comenius hatását a művelődés egyes ágaira. (Például *M. Kopecký*: Comenius verstana és Szlovákia; *R. Brtán*: Comenius poéziája és prózája a szlovák irodalomban; *H. Voisine-Jechová*: Az Orbis sensualium pictus és a barokk festészet; *E. Szorádóvá*: Zenei témájú ismeretek Comenius pedagógiai műveiben és fejlődésük az európai barokk zene szempontjából; *E. Hleba*: Comenius visszhangja a szlovák irodalomtörténetben; *M. Novacká*: Comenius és az antik kultúra; *M. Klosová*: Comenius és az antik mitológia; *M. Cesnaková-Michalcová*: Comenius, a drámaíró és színházi teoretikus és hatása a szlovák drámaírásra stb.)

Számos előadás vetette össze Comenius elveit a XX. századi pedagógia kérdéseivel. (*M. Bacová*: Comenius didaktikája a jelenlegi didaktikai irányzatok szempontjából; *Z. Veselá*: Az iskolaügy néhány problémája Comenius örökségének tükrében; *V. Sutáková*: A kommunikációs készség fejlesztésének jelentősége Comenius műveiben; *J. Seprád*: Az alkotás értelmezése Comenius műveiben és a mai szlovák pedagógiában; *J. Pastier*: Comenius öröksége megköveteli az oktatás és nevelés demokratizálását; *L. Kovac*: Comenius módszerősége a kérdéseiben és nem a

válaszaiban rejlik; *Z. Obdržálek*: Comenius eszméi iskoláink mai humanizálásában; *R. Cornanicová*: Comenius és a felnövekedés stb.) Idetartozik egy sajátos és meglepő című előadás is: *V. Jančovic-A. Ferko*: Comenius és a számítógépes grafika.

Számos hagyományos téma is elhangzott a konferencián. *F. Mayor*, az UNESCO küldötte „Az UNESCO és Comenius öröksége” címmel értekezett; *D. Čapková* „A humanizmus Comenius értelmezésében” témát fejtegette; *J. Krejčí* „Comenius – Európa tanítója” címmel adott elő; *R. Dupkala* ezt vizsgálta: „Comenius pansofiájának tükröződése és fogadtatása J. Bayer szlovák baconista műveiben” stb. Comenius tevékenységének fontos mozgatói voltak a víziók, új megközelítésben foglalkozott ezzel *P. Kolářovsky*: „Látnoki víziók Comenius életében”.

Az előadók vizsgálták a Comenius-kutató elődök munkásságát is. Többen ismertették *Ján Kvacala* és *Ján Zigmundik* comeniológiai tevékenységét.

A külföldi előadók elsősorban saját országuk Comenius-vonatkozásait mutatták be. (Így *F. T. Mari*: Comenius Spanyolországban; *A. Vukasovic*: J. A. Comenius és a horvátok; *J. Bibilejsvili*: A comeniológia Grúziában; *A. Rycagov*: Comenius örökségének alkotó hasznosítása a pedagógiai főiskolákon Fehéroroszországban.)

Egy külön blokk foglalkozott a cseh és szlovák comeniológiai kapcsolatokkal. (*V. Krejčí*: Szlovák-cseh együttműködés a comeniológiában; *M. Kips*: Comenius és a cseh-szlovák kapcsolatok; *M. Pisková*: A cseh-szlovák kölcsönösség a Komensky című folyóirat hasábjain 1873–1916 között; *B. Uher*: Három cseh pedagógiai professzor és a népek tanítója műve.) Ebbe a csoportba tartozott *J. Čach*: „Comenius és a cseh és

szlovák nemzet művelődésének értéklőzöfiája” című előadása is.

Számos előadás foglalkozott Comenius különféle műveinek kiadásával, fordításával. Többen szóltak speciális könyvtári Comenius-gyűjteményekről. (*K. Komorová*: Komeniánium a Szlovák Nemzeti Könyvtárban; *E. Frimmová*: Komeniánium a pozsonyi Egyetemi Könyvtárban; *M. Vieriková*: Komeniánium a pozsonyi liceumi könyvtárban.)

A kutatók felújították Comenius szlovákiai származása körüli vizsgálódásait. Ezek köréből is hangzottak el előadások. (*O. Kollárik*: Biográfiai és genealógiai kutatások Comeniusról; *M. Sismis*: A Komensky vezetéknev szlovákiai előfordulásáról.)

Több előadás tárgya magyar vonatkozású volt. (*M. Kucera*: Cseh exulánsok Magyarországon; *J. Kumpera*: Comenius magyarországi tartózkodása és ennek politikai vonatkozásai; *J. Skutil*: Comenius szlovákiai útja 1650-ben és útjának kultúrpolitikai jelentősége.) A szlovák szakemberek mellett két román előadó is szólt magyar témáról. (*P. Puscasu-P. Magheru*: Comenius tankönyvei nyomtatásának támogatója Erdélyben – Misztótfalusi Kis Miklós.)

A kötetben közölték a tanácskozási résztvevőinek névsorát és lakcímét is. A csehországi és szlovákiai résztvevők mellett kanadai, japán, vietnami, USA-beli, németországi, olaszországi, spanyolországi, franciaországi, horvátországi szakemberek is szép számban jelen voltak a rendezvényen.

Sajnálatos, hogy ezen a pozsonyi konferencián magyar előadó nem szerepelt, de még a résztvevők névsorában sem bukkanunk hazánkfírára. Vajon nincsenek új eredményei az utóbbi évek hazai Comenius-kutatásainak? Vagy megcsappant az érdeklődés az oly sok magyar vonatkozást magában rejtő Comenius-téma iránt? Vajon miért?

Új Pedagógiai Közlemények

Narancsvörös és almazöld sávok a könyvborítón. Álmomban is fel tudom idézni. Akkor voltam hallgatója a pesti bölcsészakárnak, amikor a neveléstudományi tanszék útra indította a Pedagógiai Közlemények elnevezésű sorozatát. Némelyik füzetből még vizsgáztam is. Egy élénkülő szakmai aktivitás jele volt a meginduló sorozat – értékelem utólag. Akkor egyszerűen kedvvel olvastam példányait. *Búzás László Új Iskola-kötete* érdeklődést felkeltő, másrészt igazságtevő munka volt az elfeledett reformpedagógiai tradíciók ébresztésére. *Falus Iván* nemrég még diáktársunk volt, a nemzetközi didaktikatudomány újdonságaira fordította figyelmünket, *Horváth Lajos* könyveit – bárhogya is mosolyog vissza ránk és akkori önmagára az égi katedráról a Tanár Úr – egy dinamizálódó, a valósághoz képest alapvetően alternatív, de mindenképpen szocialista, modern, humanista iskola modelljeként olvastuk (a hiteles emlékezéshez hozzátartozik, hogy voltak már akkor is tájékozott fanyalgók ez ügyben). 1967-et, 1968-at írtunk. Gyűlték a narancsvörös-almazöld kötetek a polcainkon. Aztán egyszer abbamaradt a sorozat.

Annál nagyobb öröm, hogy „Új” jelzővel (mint „new” – az újított mosóporon, csokoládén) megtoldva visszatért a sorozat. A színek az idő múlására utalnak: bordóba és háragoszöldbe játszanak a sávok. S az idő jele az is – kevesebb a pénz –, hogy a füzetek karcsúbbak lettek, lényegében egy folyóirat-tanulmány terjedelműek, a megjelent írások is ennek megfelelően maguk is cikknyi lélegzetűek. A változások jele az is, hogy a tanszék konzorcialis partnerei alapítványok. Az első füzetet a Pro Cultura Renovanda Hungarica Alapítvány támogatta, a másodikat a Pro Educationis

gentis Hungariae Alapítvány (az isten tartsa meg a jó szokásukat!).

Személyes hangon indítottam ezt a recenziót, okom van így folytatni. Mindkét füzet tartalmához személyes közöm van. *Zrinszky* professzor ugyanazokat a kérdéseket feszegeti, melyeket vagy másfél évtizede kezdő kutatóként magam is: a szerepelmelet alkalmazási lehetőségeit a pedagóguskutatásban. Örömmre megannyi hivatkozott jeles szerző között megtaláltam az én egykori munkám interpretációját is. Megnyugtató, *Zrinszky László* azt értette, emelte ki belőle, amit én is hangsúlyos gondolatoknak találtam. A tanulmány voltaképpen rendszerező irodalomlemez. *Zrinszky* a rá jellemző körültekintéssel gyűjti csokorba az eltelt 2 (3) évtized hazai és külföldi szakirodalmát, felidézve a szerepelmelet alkalmazása iránti egykori aggályokat is; szerepek és személyiségegész feszültségére utaló problémákat (ezek szerint nem ültek el ezek a viták, tépelődések a szociálpszichológiai szemléletmód dinamikus térnyerésének korszakában sem).

Zrinszky mérleget állít. Nem foglal állást: kínos precizitással állítja párba a megerősítő és kételyítő hivatkozásokat. Döntsen az olvasó! Vagy eredjen nyomába a bőséges szakirodalomnak! Alfejezetenként újra- és újrakezdi a rendszerezést, szinte végtelen árnyaltságban strukturál újabb és újabb elemzési dimenziókat.

Szabolcs Éva – a második füzet szerzője – más módszert választott. Holott alapvetően ő is, szakirodalom-feldolgozást készített. De a gyerekkortörténet (ismiert) irodalmi hátterű nem annyira szétágazó. Néhány alapmű tanulságait (*Sommerville, Cunningham, Aries* és mások neve bukkan fel) rendezte a történelmi kronológiát követő szerkezetbe,

nem merül fel benne, hogy ütköztesen álláspontokat.

Ebből a módszerből adódnak aztán a tanulmány egyenetlenségei. Más a kép, ha a kiválasztott kor nevelésfilozófiai-filozófiai megnyilatkozásainak prizmáján át vizsgálják, más, ha a praxis feltárt dokumentumait, más, ha a korszak szépirodalmán át (utóbbira példa a viktoriánus kor Angliájának bemutatott – közvetített – gyerekképe).

E tematikában azért vagyok személyesen elkötelezett, mert éppen ezt tanítom én is mostanában miskolci egyetemistáknak „Korok, nevelők, gyerekek” című neveléstörténeti kurzuson. Így a különböző típusú forrásokhoz fűződő viszony dilemmáit rendre megélem magam is.

Magam ezenközben fontosabb szerepet tulajdonítok a klasszikus antikvitásnak. *Trencsényi-Waldapfel Imréné* sajtó alatt álló posztumusz kiadású előadásai nyomán (a Nemzeti Tankönyvkiadó adja ki) egyértelművé válik, hogy a hagyományos szalon tartott szokratikus-platóni vonulat mellett létezik egy *Rousseau*-ig ívelő realiztikus tradíció *Démokritosz* nevével fémjelvezve, ahol a gyermeki természet, az ember természetilény-volta hangsúlyosabb. S fontos forrás az arisztophaneszi vagy a terentiusi komédia is. A kereszténység gyerekképéhez pedig szinte kulcsként tekinthető *Vergilius* nevezetes IV. eklogája.

Az én tárgyalásmódomban felfokozódik a reneszánsz és a humanizmus korának jelentősége (*Szabolcs Évánál* meg sem jelenik): a gyerekkép tárgyalhatatlan a reneszánsz madonnák szemlélése nélkül, de hát *Vittorino da Feltre*, *Montaigne* és *Erasmus*, akár a mi *Janus Pannoniusunk*, *Guarinóra* írt panegiricusa lényegi folyamatokról tudósító források.

Szabolcs Éva a hivatkozott szerzők nyomán a reformációt, a protestantizmust tekinti a középkort követő nagy korszaknak. Jómagam itt is inkább a

reformáció-ellenreformáció lelkekért zajló küzdelmére helyezem a hangsúlyt, a gyermekkortörténet megközelítésében – az egyébként igen gazdagon, sőt klasszikus irodalomba foglaltan tárgyalt – jezsuita nevelés adalékait megkerülhetetlennek tartom.

Szabolcs Éva a gyermekirodalom, a játékszerkultúra kialakulását a viktoriánus korhoz köti, magam szívesebben helyezem át e jelenségek (mennyiségi meggyarapodásának) hangsúlyát a XIX. századvégnek reformpedagógiákat idéző korszakára. „A szociológiai értelemben vett gyermekkor létrejötté” – fogalmaztam így *Zrinszky* tanár úr által hivatkozott munkámban. A modernizálódó Európában (és Amerikában) visszaszorul a (nemcsak *Dickens*től, de *Marx*tól, *Engelstől* is hitelesen ábrázolt) gyermekmunka – akkor is, ha még *József Attila* is írhatott a „kapszlit kapdosó elfakolt fejű kisgyermekről” –, s súlyos csapások érik a folklorisztikus korszak hagyományos falusi gyermekvilágának képét, s a polgári családok is lényegi változásokon mennek át. Megjelenik a „gyermekipar” – professzionista gyermekorvoslástól gyermekvédelmen át a játékgyárig, gyerekmozziig, gyermekszínházig, iparszerű gyermekirodalomig. Ez a helyzetbeli változás legalább annyira forrása a hitnek, hogy a „Gyermek évszázada” következik el, mint a gyerekekről szóló megannyi új tudomány. (Ezzel nem lebecsültem akarom, csupán mellétném mint fontos forrást.) Végül a reformszándékok megjelenésének harmadik eleme – szerintem legalábbis – az *Újnak* az a kultusza, amit a művészet az avantgárd tükrözött vissza a kor életérzésében, nálunk éppen *Ady* nevezetes nyitányában.

Végül: tárgyalhatatlan a gyermekortörténet az akár így, akár úgy értékelt forradalmi-polgárháborús-háborús XX. század nélkül – beleértve a szovjet-orosz valóság elemeit is *Sackij* telepétől *Makarenkóig* és tovább, vagy *Tolsztojtól Dzsingiz Ajtmatovig*. Mint ahogy kike-

rülhetetlen az a gyerekkép, amit „Valahol Európában-szindrómának” nevezhetnénk, idesorolva *Janusz Korczakot*, a mi *Sztehlónkat*, *Ádám Zsigmondunkat*, de a háború utáni Németországba költöző *Flanagant* is, vagy az ébredő harmadik világ nagy figuráját *Paolo Freire-t*.

Lehet-e *Auschwitz* után gyerekkortörténetet írni? – írjuk át *Adorno* nevezetes kérdését. S *Woodstock* után? *Csernobil* után? S *Szarajevo* után? *Ruanda* után? Megannyi drámai új kérdés.

Köszönöm *Szabolcs Évának*, hogy feltehettem őket.

Zrinszky László: Pedagóguösszerepek és változásai. Új Pedagógiai Közlemények. Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara neveléstudományi tanszékének kiadványai. A Pro Renovanda Cultura Hungarica Alapítvány támogatásával. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar neveléstudományi tanszék. Budapest, 1994. 66 old.

Szabolcs Éva: Fejezetek a gyermekkép történeti alakulásából. Új Pedagógiai Közlemények. Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar neveléstudományi tanszék és A Pro Educatione Gentis Hungariae Alapítvány kiadványai. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar neveléstudományi tanszék, Pro Renovanda Cultura Hungariae Alapítvány Budapest, 1995. 37 old.

Trencsényi László



Horváth Szabolcs, Budapest

Contents

Ferenc Gazsó: The Social Polarization and the Public Education (Page 3)

Ferenc Loránd: May the School Be for Everybody? (Page 9)

Illdikó Szabó: Intercultural School (Page 16)

Viewpoints

„One can make a mistake and do idiot things, but never lie” – A Conversation with *Hobo (László Földes)* by *Andrea Jankovich and Tibor Jankovich* (Page 30)

„Surviving is possible only by rebel” – A Conversation with *Tibor Bakács* by *Mária Both and László Csorba J.* (Page 37).

Horizon

Erzsébet Kísida: The Child Is a Citizen (or else the Pupil in More Roles) (Page 47)

Gyula Gergely: Educational Strategy in the Democratic System of Self-Governing (Page 53)

Erzsébet Fónagy Mrs. Varga: The Situation of the Capital's School-Structure and Possibilities of Its Development – A National Model Trial (Page 60)

Studio

Édit Győrik: A „Deviant” Grammar School: the Belvárosi Tanoda (Page 67)

Péter Szirányi-Mrs. Tibor Tóth: Secondary Education of Disadvantaged Youth (Page 82)

Miklós Horváth J.: Youth Department - and What is More to It Than That (Page 94)

Critics-Observer

Ethical Outlines (*László Légrádi*) (Page 104)

Comenius Study Selection from Slovakia (*Erzsébet Fehér*) (Page 107)

New Pedagogic Bulletins (*László Trencsényi*) (Page 109)

Inhalt

Ferenc Gazsó: Die gesellschaftliche Polarisierung und das Unterrichtswesen (S. 3.)

Ferenc Lóránd: Kann die Schule einem jeden gehören? (S. 9.)

Ildikó Szabó: Die interkulturelle Schule (S. 16.)

Ansichten

„Man darf sich irren, sogar Dummheiten machen, aber nie lügen“ – Interview mit *Hobo (László Földes)* (*Andrea Jankovich* und *Ferenc Jankovich*) (S. 30.)

„Überleben ist nur mit Revolte möglich“ – Interview mit *Tibor Bakács (Mária Bothi* und *F. László Csorba)* (S. 37.)

Blickfeld

Erzsébet Kísida: Das Kind als Staatsbürger (oder der Schüler in mehreren Rollen) (S. 47.)

Gyula Gergely: Unterrichtsstrategie im demokratischen System der Selbstverwaltungen (S. 53.)

Frau Varga Erzsébet Fónagy: Die Lage und die Möglichkeiten der Entwicklung der Schulstruktur in der Hauptstadt – Ein nationales Modell-experiment (S. 60.)

Werkstatt

Édit Györik: Ein Gymnasium für deviante: Die Innenstädtische Schule („Belvárosi Tanoda“) (S. 67.)

Péter Szirányi–*Frau Tibor Tóth*: Unterricht für Mittelschüler von ungünstiger Lage (S. 82.)

F. Miklós Horváth: Die Jugendklasse, und was dahinter steckt (S. 94.)

Kritik-Beobachter

Grundrisse der Ethik (*László Légrádi*) (S. 104.)

Comenius Studienkollektion aus der Slowakei (*Fehér Erzsébet*) (S. 107.)

Neue Pädagogische Mitteilungen (*László Trencsényi*) (S. 109.)

Olvasóinkhoz

1995 októberétől 1999 forintra emelkedik folyóiratunk példányonkénti ára. Az előfizetési díjak az alábbiak szerint változnak: negyedévre 597 Ft., félévre 1194 Ft., egész évre 2388 Ft.

Könyvesbolt nyílt

Új pedagógus könyvesbolt nyílt Budapesten a Fáklya klubban (Csengery u. 68) A pedagógusok, szülők és diákok részére több száz pedagógiai, pszichológiai, módszertani könyvet, nyelvkönyvet, szótárat kínáló boltot az Okker Oktatási Iroda működteti.

A vidéki iskolák részére az OKKER Pedagógus Könyvesbolt szak-könyvküldő szolgálatot működtet. Ugyanitt az iskolák megrendelhetik egyedi tankönyveik kinyomtatását is. Tel/fax: 132-4587, 132-4588