

# **A PEDAGÓGIA ÚJ HORIZONTJA**

SZÖVEGGYŰJTEMÉNY

A NEVELÉSTUDOMÁNYI MESTERSZAK FELVÉTELI VIZSGÁJÁHOZ

DEBRECENI EGYETEM • BÖLCSÉSZETTUDOMÁNYI KAR  
NEVELÉSTUDOMÁNYOK INTÉZETE

# A PEDAGÓGIA ÚJ HORIZONTJA

SZÖVEGGYŰJTEMÉNY  
A NEVELÉSTUDOMÁNYI MESTERSZAK FELVÉTELI  
VIZSGÁJÁHOZ

Szerkesztette:  
BREZSNYÁNSZKY LÁSZLÓ  
FENYŐ IMRE

Debrecen, 2009

# TARTALOMJEGYZÉK

|  |   |
|--|---|
| <i>Előszó az Új horizont szöveggyűjteményhez</i> ..... | 5 |
| <i>A felvételi vizsga témakörei</i> .....              | 7 |

## ***I. Neveléstörténet***

|   |    |
|---|----|
| Kurt Meinel: Mérföldkő az iskolatörténetben .....                 | 9  |
| A református kollégiumok története .....                          | 12 |
| Mészáros István: Már a középkorban... Esztergom .....             | 14 |
| Kéri Katalin: Magyarország tanító mestere: Széchenyi István ..... | 21 |
| Szabó Attila: A falusi népiskolák kiépítése .....                 | 24 |
| Táblázatok .....  | 29 |

## ***II. Neveléstudomány***

|  |    |
|--|----|
| Az igazi vakáció .....                                     | 33 |
| Védett gyermekek .....                                     | 35 |
| Neveléstudományok .....                                    | 36 |
| Apáczai Csere János: Az iskolák felettébb szükséges ... .. | 42 |
| Ivan Illich. Az iskola fenomenológiája .....               | 48 |
| Szekszárdi Júlia: A konfliktuskezelés gyakorlata .....     | 52 |
| Pedagógiai problémahelyzetek, konfliktusok .....           | 59 |
| Táblázatok .....   | 62 |

## ***III. Didaktika***

|  |     |
|--|-----|
| Különóra? .....  | 65  |
| Házitanító? .....  | 66  |
| Radó Péter: Társadalmi kohézió és oktatáspolitikai .....                 | 67  |
| Vári Péter & al: Felnőtt írásbeliség-vizsgálat .....                     | 71  |
| Kasik László: A társas viselkedés, a tanulmányi teljesítmény .....       | 75  |
| Komenczi Bertalan: Az információs társadalom iskolájának jellemzői ..... | 81  |
| Hanczár Gergely. Mi a baj a multimédiával? .....                         | 85  |
| Részlet a McKinsey-jelentésből .....                                     | 88  |
| A tanári szerepváltozás trendjei .....                                   | 97  |
| Táblázatok .....   | 102 |

## ***IV. Társadalompedagógia***

|  |     |
|--|-----|
| Nevelőapa .....  | 104 |
| Modern gyermekkrabszolgaság – Kicsiben utaznak .....                 | 105 |
| Ritók László: Tudósítások az iskoláról – Az agresszív gyerekek ..... | 108 |
| L. Ritók Nóra: A személyes kapcsolatépítés lehetőségei .....         | 120 |
| Gábor Kálmán Az ifjúságkutatás irányai a kilencvenes években .....   | 126 |
| Boreczky Ágnes: Kultúraazonos pedagógia .....                        | 114 |
| Táblázatok .....   | 134 |

## ***V. Oktatáspolitiká***

|  |            |
|--|------------|
| Kozma Tamás. Az oktatásügy globalizálódása .....               | 137        |
| Forray R. Katalin: Expanzió középfokon.....                    | 144        |
| Polónyi István: A szakmai képzés és a szakmai műveltség ... .. | 152        |
| Táblázatok .....   | 161        |
| <i>A szövegek eredeti megjelenési helye.....</i>               | <i>163</i> |

## TISZTELT OLVASÓ! KEDVES FELVÉTELIZŐ!

A gyűjtemény praktikusán arra szolgál, hogy segítse a mesterképzés felvételi, alkalmassági vizsgára felkészülést, olyan információkat tartalmaz, amelyek alapján vizsgafeladatok készíthetők. A szakra jelentkezőknek – mint ismeretes – írásbeli és szóbeli vizsgát kell tenniük. A vizsga azt a célt szolgálja, hogy ellenőrizzük annak a tájékozottságnak, szakmai hozzáértésnek a szintjét, amelyre a képzés ráépülhet, amely a pedagógiai tudás, szakmai műveltség (tovább)fejlesztésének alapját jelentheti.

Az írásbeli vizsgán a jelölteknek teszt és esszé jellegű feladatokat kell megoldaniuk. A szóbelin a szakmai problémák kezelésében megmutatkozó jártasságot kívánja megismerni a bizottság.

### *Amire általában érdemes figyelni*

Az írások, dokumentumok mindegyike olyan meggondolások, kutatások eredményeit összegzi, amelyek az adott szakember vagy testület szakmai nézeteit, elképzeléseit tükrözi, tehát szemléleti, módszertani eltéréseket hordoznak a közölt munkák. Olvasásuk bizonyos elemző feldolgozást, „kritikai” alaposágot igényel a szerzők szándékainak, üzenetének megértéséhez.

Érdemes figyelni arra valamennyi írásnál, hogy

- mit is kíván a szerző bizonyítani, bemutatni,
- milyen rész- és végkövetkeztetésekre jut a dolgozatában,
- milyen érveket, bizonyítékokat használ fel a gondolatmenetében,
- milyen adatokra, tényekre, korábbi eredményekre építi fel a mondanivalóját,
- milyen sajátos szakkifejezéseket alkalmaz, milyen értelemben.

Fontos tehát megérteni, végigjárni a szerzők gondolati útját, ívét, de azt is érdemes szem előtt tartani, hogy valamennyi téma többféle módon is megközelíthető, interpretálható. Az olvasó számára – különösen, ha gyakorlati szakemberről van szó – végül adódik a kérdés: mit üzen nekem, a munkám, az eddigi ismereteim szakmai meggyőződéseim számára az adott közlemény. Ezt is érdemes a szövegek feldolgozása során megfogalmazni.

A szöveggyűjtemény öt tematikus egységre oszlik: a nevelés története, a nevelés elmélete, az oktatás elmélete, a szociálpedagógia és az oktatáspolitikai körébe sorolható írásokból.

A szemelvényeket úgy válogattuk meg, hogy azok megjelenítsék a pedagógiai írások néhány alapvető típusát. Találnak a szövegek között híryananyagokat, pedagógiai szituációkat, amelyek helyzetértékelésre, véleményformálásra készítetik az olvasókat. A pedagógiai munka gyakorlati, alkalmazott kérdéseit tárgyaló írások mellett valamennyi fejezetben találnak olyan tanulmányt, tudományos igényű dolgozatot is. A tanulmányok szövegében, de azokon kívül is szerepelnek a gyűjteményben táblázatok és diagramok, amelyek neveléstudományi témájú kutatások adatait tartalmazzák vagy oktatási statisztikai áttekintést adnak intézményekről, programokról, a nevelésügy szereplőiről. A felvételizőknek számítaniuk kell arra, hogy írásban vagy szóban ilyen adatsorok elemzése is szerepelni fog a feladatok között.

Javasoljuk tehát, tisztelt jelöltek, hogy a szöveggyűjtemény egészét olvassák el, dolgozzák fel! Ahol szükséges, akár többször is. Számítsanak arra, hogy valamennyi tematikai területről, illetve minden rétegből kaphatnak kérdést, feladatot.

Ezúton köszönjük meg mindazoknak a tevékeny hozzájárulását, akik a szövegek válogatásában és tanulmányi célú szerkesztésében segítségünkre voltak, továbbá mindazoknak a szerzőknek, akik a gyűjteménybe beválogatott publikációik gondolataival járulnak hozzá a mesterképzés felvételi vizsgálat sikeréhez.

Debrecen, 2009 áprilisa

Eredményes felkészülést kívánnak:

a szerkesztők

## A neveléstudományi MA képzés felvételi témakörei

- Neveléstörténeti forrásdokumentumok értelmezése, elhelyezése történeti korban és politikai folyamatokban.
- Iskola-elképzelések pedagógiai koncepciója (programrészlet, hitvallás alapján az iskolafelfogás rekonstrukciója).
- Az oktatáspolitikai aktuális hazai és nemzetközi trendjei (expanzió, globalizáció, diverzifikáció) összehasonlító értelmezés dokumentum, tanulmány alapján.
- Pedagógiai problémahelyzetek, konfliktusok értelmezése, elemzése esetleírás alapján.
- A tanári szerepváltozás trendjei.
- Az esélyek kiegyenlítésének kérdése (társadalmi és egyéni nézőpont szerint).
- Az oktatás új technikai eszközei és ezek pedagógiai megfontolásai.
- A fiatal generációk pszichológiai jellemzői, változásai.
- Az iskolai sikeresség és az oktatás minőségének összefüggései.
- Az ember pszichikus fejlődésének elméletei.
- Oktatási rendszerek jellemzői (szerkezet, finanszírozás), összehasonlításuk, változási trendek.

A felvételi eljárás során a szakra jelentkezők a fenti témaköröknek megfelelő írásbeli és szóbeli feladatokat kapnak. A felkészülés anyaga „*A pedagógia új horizontja*” című szöveggyűjtemény.

# *NEVELÉSTÖRTÉNET*





*Kurt Meinel*

## MÉRFOLDKŐ AZ ISKOLATÖRTÉNETBEN

### PETER PETERSEN JÉNA-TERV ISKOLAKÍSÉRLETÉNEK KEZDETE

A Jéna-terv megalapítója, Peter Petersen (1884-1952) különösen a mélyenszántó filozófiai-történelmi és pedagógiai írásai, a német iskolareform mozgalom szervezeteiben betöltött pozíciói és a kutatásokban elért eredményei, valamint a kísérleti pedagógiáról és neveléstudományról szóló egyetemi előadásai révén nagy tekintélyre tett szert a tudomány művelői és a pedagógusok körében. 39 éves volt, amikor 1923 augusztus 1-jétől szóló meghívást kapott a Jenai Állami Egyetemre a neveléstudomány professzori helyére.

Ezt megelőzően Hamburgban, egy olyan városban tanított, ahol a század kezdete óta gazdag hagyományai voltak a reformpedagógiának. Tanára volt a híres Johanneum gimnáziumának. Aktívan támogatta a Hamburgi Életközösség-Iskolamozgalmat. 1920-tól a Lichtwark-iskolában oktatott, majd vezetője lett ennek a reformszellemű intézménynek.

Jénában az a megtisztelő feladat várta Petersent, hogy a minisztérium által 1922 júliusától bevezetett a tanárképzési törvények alapján Thüringiában és az egyesült Német Birodalomban elsőként megszervezze és megvalósítsa a népiskolai tanárok számára is az egyetemi képzést.

Egyidejűleg átvette az elődjei, Karl Volkmar Stoy (1815-1885) és Willhelm Rein (1847-1929) által rá hagyott és a legnagyobb tekintélynek örvendő álló pedagógiai örökséget. A közvetlen elődei egyetemi örökségéhez tartozott a pedagógiai szemináriummal egybekapcsolt és 1898-óta működő egyetemi gyakorlóiskola is (a Grietgasse 17-ben).

A reformpedagógus Petersen nem volt hajlandó az iskolát ugyanabban a szellemben vezetni, mint a herbertianus Wilhelm Rein. Petersen megszüntette a gyakorlóiskolát és ezzel lehetőséget teremtett arra, hogy miniszteri engedéllyel az egyetemi iskolává átnevezett intézményben a reformpedagógiai elvek és törekvések komplex alkalmazásával kísérleti iskolai munka induljon el.

A kísérleti munka 1924 húsvétján kezdődött egy összevont általános iskolai osztállyal (1.-4. évfolyam). A csoport tanárának és törekvések komplex alkalmazásával Hans Wolffot nevezte ki. Egy évvel később az iskolát egy teljes népiskola szervezetévé bővítették: felosztva alsó, középső és felső csoportokra. 1934 húsvétján egyesítették egy Fröbel-óvodával.

A jénai iskolakísérletről és a pedagógiai koncepcióról Petersen 1927. augusztus 10-én a Megújulásért és Nevelésért Világmozgalom IV. kongresszusán, Locarnóban számolt be. Fejtegetései annyira felkavarták az ülés résztvevőit, hogy ez lett a kongresszus további menetében az egyetlen beszédtema. A kongresszus előkészítő bizottságának angol munkatársnői illették a "Jéna-terv" névvel a Petersen által kipróbált iskolamodell. Ezzel az elnevezéssel és címmel jelent meg még ugyanebben az évben Petersen bevezető előadása.

A "Jéna-terv" elnevezés azóta az egész világon fogalomává vált. Ez a gyakorlatban is kipróbált új iskola a német és a külföldi kísérletezők sokféle reformpedagógiai tételének és gyakorlati eljárásának újszerű, egységes szintézisét valósítja meg.

Az 1927-ben közzé tett rövid írása, melyet később a "Kis Jéna-terv" címmel adtak ki, később több átdolgozásban, sok nyelvre lefordítva, nagy példányszámban jelent meg. (*A magyar nyelvű kiadásra 1998-ban került sor. Peter Petersen: A Kis Jéna-Plan. Osiris, Bp.*)

1926-tól huszonöt pedagógiai rendezvénysorozaton vezette be Petersen a német és a más országokból érkező tanárokat a Jéna-terv gyakorlatába. Ő maga számos meghívást kapott előadások tartására európai és a tengeren túli országokból. Összesen tizenöt országban hetven helyen, 140 alkalommal számolt be a tapasztalatairól.

1929-től Németország egyre több állami iskolájában kísérleteztek a Jéna-Plan módszerrel, azonban a nemzetiszocialista hatalomátvétel után ezeket a próbálkozásokat leállították. Petersennek sikerült az egyetemi iskola működését legalább ebben az intézményben átmentenie, a nemzeti szocializmus ideje alatt is megőrizni. Rövid ideig a szovjet megszállási zónában is tovább folytathatta a munkát. Az NDK megalakulása után azonban az akkori tübingiai népoktatási miniszter rendelete, 1950. augusztusában az iskolát – mint a Weimari Köztársaság csökevényét – a szülők és tanítványok tiltakozása ellenére felszámolta.

A háború után a Szövetségi Köztársaság több városában és más európai országokban is alapítottak a Jéna-terv szerint működő iskolákat. Jénában, a modell eredeti szülőhelyén a "fordulat" után újra nyílt Jéna-terv-iskola.

A Jéna-Plan valóságos reneszánszát élte meg Hollandiában, ahol a Német Szövetségi Köztársasághoz hasonlóan nem csupán komoly tudományos vita kezdődött a pedagógiai rendszerről, hanem több mint 200 iskola tért át a Jéna-terv szerinti munkára. A Jéna-tervről és pedagógiai alapjáról szóló szakirodalom áttekinthetetlenül hatalmasra duzzadt a bel- és külföldön megjelent kiadványok révén.

Petersen jelentősen hatott a 20. századi pedagógiai gondolkodás fejlődésére és az iskola újjáalakítására. Sőt egy holland vélemény szerint Petersent illeti meg a század legjelentősebb pedagógusának címe. Mindamellet a politikai áskálódásoktól sem kímélte meg a sors, annak ellenére, hogy csupán szóbeli engedményeket tett a nemzeti szocializmusnak. Ismert pl. hogy a jénai nemzeti szocialisták vezetői a lehető legnagyobb bizalmatlanságot tanúsították iránta.

A Jéna-terv Petersen nyomán az újjáalakított iskola egyik kiindulási formájává, illetve a szabad, általánosan képző népiskola egyik modelljévé vált. Ez az új iskolakoncepció szerencsésen egyesíti családi iskolát, a nevelő-, a munka- és közösségi iskolát.

A tanárközpontú iskolát gyerekközpontú iskolával váltja fel, amely a gyermeki fejlődés törvényszerűségeit követi és a gyermekek egyéniségét hozza napfényre. Ebben az intézményben minden a nevelés gondolatának van alárendelve, és benne a tanítás is úgy zajlik, hogy az a nevelést szolgálja. A nevelés itt nem valamilyen morális kioktatás kérdése, hanem sokkal inkább az iskolában, a tevékeny közösségben végbement az igazi emberi tulajdonságok, mint a kölcsönös segítség, felelősség, a részvétel és a mások figyelembe vétele, a megbízhatóság, barátság, szeretet és hűség megtapasztalásának és gyakorlásnak folyamata.

Az iskolának azonban műveltséget is kell közvetítenie ismeretek és készségek fejlesztésével, hogy a gyerekek fel tudjanak készülni az élet kihívásaira. Ezt az iskolaközösséget a tanárok, szülők és gyerekek közösen valósítják meg. A szülők és a gyerekek egyaránt részesek azzal, hogy együttműködnek és felelősek az iskola ügyeiért. Az iskolának a gyerekek számára valódi életvilágot kell teremnie, ami mindenekelőtt a sokoldalú, erőket mozgósító és örömben részesítő tevékenységekből adódik. A

hagyományos tanítási órákon a tanár által vezetett tanítás mesterséges formájának helyébe a beszélgetések, a játék, a munka és az ünnep természetes tanulási formái lépnek.

Az osztálytermeket iskolai csoportszobákká alakítják át, melyekben a szokásos iskolapadokat asztalok és székek váltják föl, és a többi berendezési tárgy is az otthonos jelleget emeli ki. Az iskolai lakószobákban a csoport által hozott törvények uralkodnak. Ezek megkövetelik, hogy csak az történhet, amit mindnyájan akarnak, és ami mindenkinek rendezett és kultúrált együttlétet és együttes munkát biztosít.

Az évfolyamok helyére a törzscsoportok (Stammgruppe) lépnek, amelyek alsó-, középső- és felső csoportként mindig több évfolyamot foglalnak magukban. Ezekben a csoportokban a családi közösséghez vagy szabad játszó csoportokhoz hasonlóan lehet, hogy a fiatalabbak tanulhatnak az idősebbektől, segítséget kapnak, és így a természetes képzés szabadon hatékonyává válhat.

A hagyományos, "felaprózott órarendet" a heti munkarend pótolja, amely az összefüggő munkát nagyobb időegységekre (blokkokra) bontja. A csoportmunkánál a tanítási idő nagy részében hosszabb ideig együtt dolgozik az egész csoport egy sajátos, közös témán, a gyerekek a csoportokban szabadon csatlakozhatnak egymáshoz, a közös téma keretein belül mindenki kap egy részfeladatot, majd az egész csoport előtt ad számot a munka eredményeiről. A szükséges ismeretek, készségek és technikák alapjait tanításszerűen kurzusokban (Kurs) közvetítik. Az ünnepek (Feier), ezen belül rendszeres ünnepek, amelyek a hét elejéhez és végéhez kapcsolódnak, állandó és lényeges részei az iskolai életnek. A bizonyítványokat, melyekben az elért teljesítmények osztályzatai szerepelnek, szöveges értékeléssel egészítik ki a tanulók munkájáról és teljesítményéről.

A Jéna-terv aktuális jelentőségéről szóló vélemények sokaságából még csupán néhányat ragadunk ki: "humanisztikus iskolamodell"; "válasz napjaink iskolai problémáira"; "az alapvető és aktuális iskolapedagógiai alapvető problémák világos leírása". Létezhet-e nagyobb megtiszteltetés Peter Petersen számára, mint legfőbb művének ilyen mértékű megbecsülése?

## A REFORMÁTUS KOLLÉGIUMOK TÖRTÉNETE

Magyarországon évszázadokon át meghatározó szerepük volt a kollégium típusú iskoláknak. A régi szótárakban "céh", "tanulótársaság" jelentéssel szereplő fogalom Csiky Lajos definíciója szerint olyan intézményt jelöl, melynek diákjai "szabad lakást és ételmezést találnak, akiknek testülete, egyesülete - ezt jelenti a Collégium szó - megfelelő felügyelet alatt csaknem zárdai életet él." A reformátusság központjaiban a Kollégium fogalma szinte nemzedékenként változó tartalmat és színvonalat jelöl. Pápa, Sárospatak és Debrecen azonban olyan iskolaközpontok voltak, amelyekben alsó-, közép- és felsőfokon egyaránt oktattak: "az olvasáson kezdvén egész fel a Theológiáig ..." A magasabb tudományokra felkészítő filozófia részeként, nyugat-európai egyetemeken képzett professzorok tanították a természettudományokat, majd a XVIII. század második felétől a jogtudomány elemeit is.

A négy magyarországi református egyházkerület közül a dunamelléki 1855-ig nem rendelkezett főiskolai rangú intézménnyel, hiszen Pesten és Budán protestánsoknak házvásárlási joguk sem volt a Türelmi rendelet előtt. A reformáció iskolaiügye az új, elsősorban wittenbergi hatások (a diák önkormányzat átvétele, Melanchton eszméi, Sturm pedagógiai módszerei) mellett arra épített, ami a középkori iskolából maradandónak bizonyult. Ezért sem lehet véletlen, hogy a jeles iskoláknak otthont adó települések már a reformációt megelőző századokban - kiemelkedő arisztokrata családok birtokaiként - jelentős oktatási, kulturális, gazdasági vagy hadászati szerepet játszottak. Az ellenreformáció korában azonban a református iskoláknak (Debrecen kivételével) gyakran saját főúri patrónusaikkal kellett a pusztá létükért megküzdeniük.

- Amint Rácz István kutatásai összegzik, jelentős különbség volt a négy mutató (i) népesség száma, (ii) ipari fejlettség, (iii) kulturális tevékenység és (iv) a közigazgatási szerep

alapján 1715-ben országosan az első, 1828-ban a második helyre rangsorolt, 1693-ig színreformátus Debrecen, és a 10 %-ban református, a fenti időpontokban 13., 20. helyre sorolt Pápa és a 45 %-ban református, 29. illetve a 30., helyre sorolt Sárospatak iskolafenntartó képessége között. Folytonosságot csak a "magyar Genf" biztosíthatott iskolájának és nyomdájának. Annak ellenére, hogy a nagy számok törvénye értelmében a XVIII. századtól 2000-nél több növendéket befogadó Debreceni Református Kollégium gyakorolta a legnagyobb hatást - miközben Sárospatak és Pápa diákjainak összlétszáma 3300 alatt volt - fényes korszakaiban mindegyik iskola pótolhatatlan egyedi szint és értéket képviselt. Gyakran adódott, hogy pedagógiai, vagy tudománytörténeti vonatkozásban a legmostohább sorsú intézmények is a hazai oktatásügy úttörői voltak. A kollégiumok szenior vezette diák önkormányzata szigetként hatott a feudális világban, hiszen egyetlen kiváltságot ismert: a szigorú tanulmányi versenyben rangsorolt, tehetséget. A református iskolaközpontok élete szorosan összefonódott a vonzaskörökben lévő gyülekezetekével. A nagy egyházi ünnepek templomi alkalmain öregdiákok szolgáltak legátusként, míg az intézmények fenntartását nagyrészt a szupplikáció, a termény és adománygyűjtés szokása biztosította. A nagy kollégiumok mindegyikére jellemző volt a partikula rendszer vagy rektória, a fiók-iskolák többé-kevésbé kiterjedt hálózata, amelynek iskolafenntartó egyházközségei az "Anyá Oskolából" kértek rektort, akitől elvárták, hogy a központ pedagógiai methodusát és tanköny-

veit alkalmazza. A református oktatásügy általános vonása a peregrináció, a külföldi egyetemjárás gyakorlata is, melynek lehetőségét gyakran a partikulák rektori keresménye biztosította. Az európai tanulmányútról visszatért deákok az egyházak legfontosabb pozícióba kerültek.

A református kollégiumoknak általában nem alapításuk évét említi a neveléstörténet, hanem azt a fordulópontot, amikor patrónusuk az új eszmék híve lett és ezáltal igazolható az iskolák belső változása. A hagyomány szerint ez a fordulat Debrecenben 1538-tól valószínűsíthető. A dúsgazdag kereskedővárosnak és Méliusz püspöknek, illetve Huszár Gál tevékeny nyomdájának döntő szerepe volt a helvét reformáció hazai meggyökereztetésében, azonban maga az iskola csupán 1660, Nagyvárad török általi elfoglalása, azaz Martonfalvi professzor és diákjai Debrecenbe menekülése után vált híres főiskolává majd a XVIII. században emelkedett "az országiskolája" rangjára. A régi professzorok közül elsősorban [...] Maróthi György, [...] Hatvani István, Budai Ézsaiás, [...] Kerekes Ferenc, [...] érdemel említést. A diákok közül irodalmi teljesítményével emelkedett ki Szenci Molnár Albert, Csokonai Vitéz Mihály, Fazekas Mihály, Szentjóni Szabó László, Kölcsey Ferenc, Arany János, Ady Endre, Móricz Zsigmond, Szabó Lőrinc, a tudósok és művészek közül pl. Bay Zoltán, Medgyessy Ferenc és sokan mások. Jóllehet a Kollégium büszkén viseli a "szegények iskolája" nevet, olyan közéleti személységeket is növendékei között tudhat, mint Horthy kormányzó vagy gróf Tisza István miniszterelnök.

A "Bodrog-parti Athénnek" nevezett Pataki Kollégium 1531-től kitűnő tudósokat alkalmazott, köztük [...] Erdélyi János, [...] Kövy Sándor [...]. Évekig Patakon alkotott a nemzetközi neveléstörténet nagy alakja Comenius. A sokat szenvedett intézmény az ellenreformáció tombolásakor 1671-től 1703-ig bujdosásra kényszerült, a trianoni békediktátum bázissterületei jelentős részétől szakította el, majd 1952-től 1989-ig a kommunista diktatúra tiltotta be működését. Jeles diákjai között mégis olyan nevek említhetők mint Bánffy Dénes, Bessenyei György, Fáy András, Gárdonyi Géza, Geleji Katona István, Komáromi Csipkés György, Kossuth Lajos, Móricz Zsigmond, Rákóczi György, Szemere Bertalan, Tompa Mihály, Képes Géza és Mészöly Dezső. A kollégium angol internátusa és falukutatásban végzett szolgálata a gyakorlatban mutatja a "hit, haza, emberiség" iránti, jelmondatban is vállalt elkötelezettséget.

A Pápai Kollégiumot szintén 1531-től tekintik protestáns szellemiségűnek. Jeles professzorai [...] voltak, és] híres diákjai között [találhatjuk] Jókai Mór, Petőfi Sándor, Orlai Petrics Soma, Ballagi Mór, Eötvös Károly, [...] Thaly Kálmán [...] nevét. Az iskola 1752-ben a "vértelen ellenreformáció" korában kényszerült menekülni, és három évtized múltán térhetett vissza Pápára. 1952-ben Sárospatakhoz hasonlóan felszámolták, gimnáziuma 1991-ben, felsőoktatási intézménye 1998-ban kezdte újra működését.

### **Irodalom:**

*Gyimesi Sándor* (1975): A városok a feudalizmusból a kapitalizmusban való átmenet korában. Budapest, 262-265.

*Rácz István* (1995): Az ország iskolája. Debrecen

## MÁR A KÖZÉPKORBAN...

### ESZTERGOM

Zúgott az ének, zengett a zsoltár az esztergomi Várhegy magaslatán álló boltozatos székesegyház ívei alatt, amikor az 1000. esztendő karácsonyán az ország előkelőinek jelenlétében a római egyház szertartásai szerint megkoronázták az új uralkodót: *István a király!*

Azoknak a szerzeteseknek nagy része, akik latin nyelvű énekükkel ünnepélyessé tették a nagy pilanatot, alighanem még külföldi volt. De évek óta folyt már az egyházi szervezet kiépítése (tulajdonképpen még Géza fejedelem idejében elkezdődött), elsősorban természetesen a királyi fővárosban, Esztergomban, amely ugyanakkor a hazai katolikus egyház központja is volt. Minden bizonnyal gondoltak már ekkor arra, hogy ugyancsak odafenn, a Dunára néző hegyfokon székesegyházi iskola is legyen a székesegyház mellett.

A közelebbi-távolabbi tájakról érkezett fiúk és fiatal emberek itt megtanulták a tanár – ahogyan nevezték: a magiszter – vezetésével a szertartásokat kísérő énekeket, a székesegyházban mindennap (vasárnapokon s a kiemelkedő ünnepeken különleges ünnepélyességgel) énekeltek, gyakran a király s az egyházi és világi előkelőségek jelenlétében. De ugyancsak fontos tanulnivalójuk volt az is, hogy – szintén a magiszter irányítása alatt – elsajátítsák a latin nyelvet, szorgalmasan elmélyedjenek a grammatika, a diktámen és a komputusz tankönyveiben.

Így évek múltán azután kellő szakképzettség és tudás birtokában foglalhatták el magyar ifjaink is e tájakon azokat az egyházi posztokat, amelyeket eddig külföldiek töltöttek be.

Az ország első fővárosának székesegyházi iskolája kiállta a magyar állami lét kezdeti évszázadának rengető viharait. Alighanem elsősorban ennek az iskolának volt köszönhető, hogy – a 11. század végén keletkezett hazai irodalmi művek jelzik – létrejött a tudományok iránt érdeklődők köre, felkelt az igény az olvasnivalók iránt, kialakult már bizonyos szűk körű művelt értelmiségi réteg a magyar király és az esztergomi érsek székvárosában, irányító-ösztönző példát nyújtva ezzel a többi hazai székesegyházi iskolának.

Esztergomban, a Főszékesegyházi Könyvtárban ma is megtekinthető egy kis kézzel írott könyvecske: a 12. század elején keletkezett, párizsi mintájú szép betűkkel írt latin nyelvű iskolás jegyzet ez. Talán az esztergomi székesegyházi iskolában használták, még a tatárjárás előtt. Az azonban biztos: azokat az ismeretköröket, amelyeket ez a kis kódex – a legrégebb magyarországi tankönyv – tartalmaz, itt, a Várhegyen lévő iskolában is oktatták a 11-12. század folyamán.

Lapozva a kötetben nyilvánvaló, hogy ezt a jegyzetet latinul már jól értő, az írás tudományát is alaposan elsajátított növendék írta le, aki tehát már túl volt a kezdő tanulmányokon. Esztergomi diákjegyzetünk grammatikaanyaga latin szótani és mondattani ismereteket tartalmaz, de e részben kiejtési és hangsúlyozási gyakorlatokat is találunk. Olyan haladottabb növendékek számára való anyagrészek ezek, akik az alapvető latintudást, az általános nyelvtani szabályokat már elsajátították.

Diákjegyzetünk fő része a retorikával foglalkozó fejezet. Ezt a székesegyházi iskola tanulói a fogalmazás, az oklevél-kiállítás, az írásbeli művek megszerkesztése, a hivatali adminisztráció, tehát az írásbeliség terén tudták később felhasználni, de elősegítette a régi és új latin nyelvű könyvek, történelmi és tudományos művek értő olvasását is.

Jól megfigyelhető, hogy az esztergomi diákjegyzet összeállítója – nyilván valamelyik magiszter – anyaga kifejtésében milyen nagy kedvvel idéz olyan példamondatokat, amelyek a római történelemből veszik témájukat. Nézzünk ezek közül néhányat abból a részből, amely azzal foglalkozik: milyen a választékos, szép, művészi stílusú szöveg?

A retorikához jól értő régi és új szerzők stílusuk eleganciájának növelésére különféle „retorikai alakzatokat” alkalmaznak műveikben – magyarázta a tanár -, a művelt ember is él ezekkel a stílári eszközökkel saját leveleiben, különféle írásműveiben. Az esztergomi székesegyházi iskolában többek között a következő stílusszépítő retorikai alakzatokat tárgyalták: hasonlat, szókettőzés, felkiáltás, fokozás, szóismétlés, a tagmondatok elején, a tagmondatok végén, a tagmondatok elején és végén stb. [...]

Esztergomi diákjegyzetünk „diktámen” fejezete – szoros egységben a retorika résszel – röviden ismerteti a levélírás, tágabban a fogalmazás szabályait. A tatárjárás előtt az esztergomi székesegyházi iskolában a legfőbb levélírási, -fogalmazási szabályok a következők voltak:

Először állítsuk megfelelő logikus rendbe leírandó anyagunkat. Gondosan ügyeljünk a fogalmazás szerkezetére: megfelelő legyen a bevezetés, logikusan tagoljuk a tárgyalást-feldogozást, s nem maradhat el a jól alkalmazott befejező rész sem.

A tanult szabályokat alkalmazva vigyázzunk arra, hogy a szövegben ne legyenek szórendi hibák, értelemzavaró közbevetések, terjengős elkalandozások, mert ezek elhomályosíthatják mondanivalónkat.

Világos és egyszerű legyen a szövegezés: közérthető, pontos jelentésű szavakat használjunk, de stílusunk élénkítésére közbe-közbe alkalmazhatunk közmondásokat, híres emberek mondásait is. A szóvirágokat, a mesterkélt cifrázásokat azonban mellőzzük.

Esztergomi diákjegyzetünk harmadik része: fejezetek a komputusz széles körű anyagából. Csillagászati számítások találhatóak itt a Hold különféle fényváltozásaival, a nap- és holdfogyatkozásokkal, a csillagok állásának különféle helyzeteivel kapcsolatosan, szoros összefüggésben a húsvét és más ünnepek napjainak megállapításával. Ahhoz, hogy a székesegyházi iskola tanulója ezeket az anyagrészeket megértse, hogy a különféle számításokat önállóan el tudja végezni, kellő matematikai számítási készséggel kellett rendelkeznie.

Érdekes, hogy a komputuszrész nagyobbik felét jegyzetünk verses formában tartalmazza, nyilván azért, mert így könnyebb megtanulni és emlékezetbe vésni a szabályokat, képleteket, törvényszerűségeket.

A szerző különféle versformákat alkalmazott a szöveg feldolgozásában. Egészen újszerű volt ekkoriban – a 12. században – az európai költészetben az összecsengő rímek alkalmazása a verssorok végén s ennek alapján különféle szerkezetű versszakok, strófák alkotása. Az esztergomi komputuszversek rímeinek élénk zeneisége a növendékek verstani ismereteit is növelte. E versek ritmikája, sorszerkezetük, ritmusképleteinek tudatos megkomponáltsága a rímes-hangsúlyos verselés újdonságaival is megismertette az esztergomi székesegyházi iskola tanulóit, túl a matematikai-csillagászati számításokon.

A 13. század folyamán új nevet kapott az iskola vezetője: már nem „magiszter” a címe, mint a 11-12. században, hanem „sublector”, vagyis magyarul vezető tanár. S most már egy másik pedagógus is

tevékenykedett mellette: a „succentor”, azaz az énektanár. A 13-14. századból az esztergomi székesegyházi iskola számos vezető tanárát és énektanárát név szerint ismerjük.

A 14. század végéről ránk maradt egy, az iskolában végzett felügyeleti látogatás jegyzőkönyve. Ez az 1397-ben készült hivatalos irat főként szervezeti vonatkozásokban gazdagítja az iskoláról szerzett eddigi ismereteinket.

Az esztergomi székesegyházi iskola – e jegyzőkönyv is megemlíti – fent volt a Várhegyen, a székesegyház közvetlen szomszédságában. Az iskola élén a vezető tanár állt, aki az iskola épületében lakással rendelkezett. Az érsek gondoskodott saját asztalánál a vezető tanár ebédjéről és vacsorájáról. Javadalmi között szerepelt az Esztergom város tizedeként beszolgáltatott bor egy része, valamint megfelelő mennyiségű gabona pontosan megnevezett területek tizedéből. Mindezek mellett készpénzfizetést is kapott.

Melyek voltak a vezető tanár kötelességei? Növendékeinek mindennap három előadást kellett tartania a székesegyházi iskolákban szokásos tantárgyakból, kivéve az ünnepnapokat, valamint az énektanításra fenntartott napokat.

Ünnepnapokon a vezető tanár a saját választása szerinti tudományszakokból „rendkívüli előadásokat” is tarthatott egyes tanulócsoporthoz, erre külső előadókat is felkérhetett.

Nem részletezi a jegyzőkönyv a tanulók által fizetendő tandíjakat. Azt azonban leszögezi: a vezető tanár ingyen köteles tanítani a szegény tanulókat. A vezető tanárnak jól képzett személynek kellett lennie, erre következtethetünk a jegyzőkönyv számos pontjából.

Az esztergomi székesegyházi iskolában segédtanítók is tevékenykedtek a vezető tanár keze alatt. A magasabb szinten tanuló rátermettebb diákok közül kerültek ki, s a kisebb gyerekekkel való foglalkozás volt a feladatuk. Olvasásra-írásra tanították őket, illetőleg a latin szókincset, a nyelvtani szabályokat gyakoroltatták velük.

Jövedelmének szabatos rögzítése mellett pontosan körülírták az esztergomi székesegyházi iskola énektanárának iskolai kötelességeit is. Ő vette át a tanítást az iskolában minden péntek délután, szombaton, a nagyobb ünnepek előtti napokon, valamint egy teljes héten át karácsony és húsvét előtt.

Mindezzel szorosan összefüggött az iskolások székesegyházi énekes-liturgikus szolgálata. Mindkét tanár mindennap köteles volt a misén és a vecsernyén részt venni növendékeivel együtt, s a vezető tanár és az énektanár – a szabályzat szerint – együttesen voltak felelősek a szertartások alatti rendben való közreműködésért.

Mindkét tanár rendelkezett az iskolások feletti fegyelmezés jogaival. De – fűzi hozzá a jegyzőkönyv – ezt mindig „módjával és botrány nélkül tegyék, azzal a céllal, hogy általa a tanulást megszeressék, nem pedig megutáltassák...”.

Az esztergomi székesegyházi iskolából ismerjük az első hazai iskolai szabályokat, vagy ahogyan évszázadokon át nevezték: iskolatörvényeket. Az 1397. évi felügyeleti jegyzőkönyv felsorol közülük néhányat. Közben azonban „magiszter”-nek nevezi az iskola vezető tanárát. Ebből joggal következtethetünk arra, hogy ezek az 1397-ben leírt szabályok már 200-300 évesek: abból az időből valók, amikor még magiszternek nevezték az esztergomi székesegyházi iskola pedagógusát. Vagyis már a 11. vagy a 12. században is megvoltak.

Ezek a régi esztergomi iskolatörvények az iskola épületében lakó diákokra vonatkoztak. Európaszerte szokás volt ugyanis a középkorban: a diákok nagy része az iskolaépület e célra létesített részében szállást-ellátást kapott.



Az iskolaépületből hosszabb-rövidebb időre való eltávozáshoz minden esetben a magiszter engedélye volt szükséges. Aki valamelyik nap „az éjszaka első órája után” (vagyis a besötétedést követő egy óra elteltével) még házon kívül maradt, azt a magiszter ítélete szerint büntették.

A segédtanítók kizárólag a magiszter beleegyezésével és engedélyével fogadhattak fel növendékeket. A segédtanítók nem taníthattak a lakókamrájukban, hanem csakis az iskolateremben oktathatták növendékeiket. S egy általános szabály: egyetlen tanuló sem viselhet kardot vagy más fegyvert sem az iskolában, sem a templomban.

A 14. század végén egy újabb intézménnyel gyarapodott az esztergomi székesegyházi iskola. Budai János esztergomi kanonok alapítása volt az 1390-es évek elején a szegény tanulók kollégiuma.

Növendékei a székesegyházi iskola nagydiákjai közül kerültek ki, akik – miközben ott rendes tanulmányaikat végezték tanuló társaikkal együtt – itt, a kollégiumban (amely természetesen szintén a székesegyház mellett volt), annak kis szobáiban arra készültek fel, hogy külföldön egyetemi tanulmányokat végezzenek. Jóeszű, de csakis szegény származású diákok lehettek ennek az első hazai „népi kollégium”-nak a növendékei, akik itteni tanulmányaik befejeztével a bécsi, a prágai vagy más egyetemen szereztek tudományos fokozatot, diplomát. Hazajöve azután szerzett szaktudományuknak megfelelő világi vagy egyházi munkakörben tevékenykedtek.

A kollégium alapítólevele leszögezte: a kollégium gondoskodik a növendékek itthoni és külföldi tanulmányainak költségeiről, valamint minden más anyagi szükségleteiről. Az a volt növendék azonban, aki később, felnőttkorában jól jövedelmező magasabb állásba kerül, köteles visszafizetni a kollégiumnak taníttatása költségeit. (Százegynéhány év múltán, 1526-ban ezer rénes forint – nagy összeg! – volt a kollégium kasszájában.)

Azt is kimondja a kollégium alapszabálya, hogy igazgatója csakis olyan személy lehet, aki egykor maga is az esztergomi szegény diákok kollégiumának növendéke volt, s annak jóvoltából végzett külföldi egyetemi tanulmányokat. Ez a különleges esztergomi kollégium az 1390-es évek elejétől kezdve másfél évszázadon keresztül működött ebben a szervezeti formában, az alsóbb társadalmi rétegekből származó fiúk sokaságának téve lehetővé közép- és felsőszintű tanulmányok végzését.

Az esztergomi székesegyházi iskola nagy korszaka kezdődött el Mátyás király idejében, főként akkor, amikor a nagy humanista, Vitéz János lett az esztergomi érsek. Ez tovább fokozódott a 15-16. század fordulóján, ekkor egy másik kiváló humanista, Bakócz Tamás ült az érseki székben. Ezekben az évtizedekben a székesegyházi iskola középszintje humanista gimnáziummá alakult át: a humanista latin grammatikát, poétikát és retorikát oktatta a vezető tanár, ókori latin klasszikus szerzők munkáit forgatták a tanulók, talán Janus Pannonius költeményeinek antik ízeit és modern gondolatait is ízlelgették már.

Az iskola humanista szellemét jelzi az is, hogy rövidebb-hosszabb időszakban jó hírű külföldi humanisták álltak a gimnáziumi részleg élén. Mátyás király idejében a firenzei Aurelio Brandolini, később pedig – 1510 és 1514 között – a svájci neves tudós, Rudolf Agricola vezette az esztergomi Várhegy iskolájában a növendékek humanista gimnáziumi tanulmányait.

De részleteiben is magunk elé tudjuk idézni a Mohács előtti évtizedek esztergomi humanista gimnáziumát (amelyhez a kor szokása szerint szorosan kapcsolódtak az elemi ismereteket tanuló kisdiakok osztályai, valamint a felső szint: a bölcsellett, teológiával, joggal foglalkozó „öregdiákok” népes tanulócsoportjai). Ugyan nem maradt ránk valamiféle olyan szabályzat, amely ezekben a Mohács előtti évtizedekben megszabta volna az iskola belső életét, tanulmányi rendjét, tananyagát, kézbe vehető vizsont ma is az a terjedelmes irat, amelyet 1554-ben állítottak ki Nagyszombatban. (A török támadás miatt ugyanis ide költözött át az esztergomi székesegyházi iskola.)

Ebben a hivatalos iratban újra meghatározták, hogy milyen legyen itt, Nagyszombatban az iskola belső élete. Az oklevél tele van ilyenféle kifejezésekkel: „szokásos módon”, „a korábbiakban megfelelően” s hasonló. Ezek a közbeszúrt megjegyzések a hagyományok folytatásának szándékát jelzik, de számtalan egyezés is kimutatható a nagyszombati irat és a korábbi esztergomi székesegyházi iskolai gyakorlat között. Alighanem az esztergomi székesegyházi iskola előző szabályzata alapján készült e nagyszombati megállapodás kezünkben levő szövege. Ezért joggal feltételezhetjük, hogy ehhez hasonló szerkezetű és tananyagú volt az esztergomi székesegyházi iskola a 16. század első évtizedeiben, a Mohács előtti mozgalmas időszakban is.

E szerint az iskola vezetőjének legfőbb feladata: gondoskodnia kell arról, hogy a növendékek elsajátítsák a latin nyelvtudományt, „ez ugyanis minden tudomány ajtaja”. A tanulmányoknak ez a szakasza négy lépcsőből áll, ennek megfelelően négy egymásra épülő osztályban tanulják a tanulók: kezdik a hangtannal, folytatják a szöveg pontos-szabatos leírásának tudományával, ezt követi a szótan, végül a mondattan zárja a grammatikai tanulmányokat.

„Ezután a költőket kell magyarázni – folytatja a szabályzat - : Vergiliust, Horatiust, Ovidiust (kivéve néhány szemérmetlen művét), Terentiust. A szónokok közül Cicerót, Quintilianust, a történetírók közül Titus Liviust, Sallustiust, Caesar műveit.” És saját belátása szerint válassza ki a vezető tanár azokat a további klasszikus szerzőket, akiknek művein keresztül a stílus szépségét, művészi voltát szemléltetheti.

Emellett a kijelölt időben meg kell tartani az előszóbeli szavalási-szónoklasi gyakorlatokat is. A tanulók egyéni képességeik alapján kapják hetente a könnyebb-nehezebb írásbeli feladatokat: adott témára kell fogalmazást készíteni, levelet szerkeszteni vagy költeményt írni.

Előírja a szabályzat: a latin nyelv és irodalom tág határú tananyagán kívül logikával és matematikával is foglalkozniuk kell a növendékeknek.

Részletesen szól a szabályzat a segédtanítókról, vagyis a preceptorokról. A vezető tanár elsőrendű feladata, hogy lelkiismeretesen gondoskodjék tanult és hozzáértő segédtanítókról, akik részt vesznek a növendékek együttes oktatásban, illetőleg az iskolarektor által előadott tananyagot a tanulókkal átismételték, begyakorolják – „a hagyományos szokásoknak megfelelően”.

Fontos szerepe van az iskolában e szabályok szerint is az énektanárnak: ő – akárcsak régebben – a templomi szertartások liturgikus énekeit tanította meg a növendékeknek, illetve vezette hétköznapi és vasárnap az iskolások egyszólamú gregorián és többszólamú éneklését.

Kétségtelen: a Mohács előtti évtizedekben ért a legmagasabb szintre az esztergomi székesegyházi iskola humanista szellemű és irányú fejlődése.

Ez a nagyívű fejlődés került veszélybe, amikor az 1540-es évek elején megindult a török Esztergom felé. S elpusztult minden, amikor a támadó seregek elfoglalták a várost, a várat: porba omlott a székesegyház, mellette az iskola, a szegény diákok kollégiuma. A humanista kultúra szertesugárzó központja végvár lett, iskolája-kollégiuma pedig török katonák laktanyája.

Csak egy kis épület maradt épen a Várhegy magaslatának szélén: Bakócz Tamás gyönyörű kis reneszánsz temploma. Vörös márvány falai között 140 éven keresztül a muzulmán imám imádkozott Allahhoz és Mohamedhez, az ő prófétájához.

A fél évezred óta folyamatosan működő esztergomi székesegyházi iskola tehát – mint említettük – az 1540-es években áttelepült Nagyszombatba, ebbe a felvidéki, Pozsonytól 50-60 kilométerre fekvő

kisvárosba: tanulói – legalábbis azok, akik nem széledtek szét e vérzivataros években – itt tanultak tovább. Ide tette át ugyanis székhelyét az esztergomi érsek. [...]

140 esztendő telt el azóta, hogy török birokba vette Esztergomot s az esztergomi Várhegyen újra keresztény ének hangjai szálltak az ég felé: 1683. október 28-án a felszabadító hadak vezére, Sobieski János lengyel király mondott hálaadó imát – katonaitól övezve – a Bakócz-kápolnában. A törököt legyőzték, távoli tájakra szorították.

De alig ült el a harcok vihara a vár romjai között, alig éledt fel új életre a Várhegy alatti város, már megjelentek a jezsuita szerzetesek, hogy iskolát nyissanak, gimnáziumot szervezzenek. Az ősi nagy hírű esztergomi székesegyházi iskola életét folytatni kell ugyanitt! Nem fenn a Várhegyen, az még csupa rom, hanem lent a Duna-parti városban.

S nem telt bele sok idő: 1696-ban megindult a tanítás a jezsuita kisgimnáziumban. De újra háború zaja zavarta meg a diákokat: 1704 és 1714 között, a Rákóczi-szabadságharc idején szünetelt a tanítás. Másfél évtized múlva, 1729-től nagygimnázium lett. Ránk maradtak az iskola anyakönyvei, a tanulók névsorai, jól ismerjük igazgatóinak, tanárainak nevét.

A jezsuiták pedagógiai szempontból is fontosnak tartották, hogy az iskolai munka, a tanév napinak folyamatát a gyakran visszatérő templomi-iskolai ünnepek esztétikai keretei közé foglalják: hogy ezeket az ünnepeket barokk pompával tegyék emlékezetessé: Ugyanakkor ezek az ünnepek – különösen egyik legnépszerűbb programpontjuk, a színelőadás – jó alkalmat adtak az iskola és az iskolát körülvevő társadalmi közeg (szülő, városi lakosság, egyházi és világi előljárók stb.) közötti kedvező kapcsolatok ápolására, fenntartására és szélesítésére is.

Az esztergomi gimnáziumban is sok-sok színdarabot mutattak be a diákok tanáraik betanításában a félévek, a tanévek végén rendezett ünnepélyek keretében. [...]

Közepesen népes iskola volt ekkoriban ez az esztergomi intézmény. 1756-ban például a következő volt a tanulólétszám: a kisgimnáziumi osztályokban 241, a nagygimnáziumi osztályokban 53, összesen 294 tanuló.

1773 után ferences szerzetesek, majd világi papok és világi tanárok oktattak az iskolában. 1777-től az első Oktatási-nevelési Rendszer szerinti nagygimnázium lett.

Ekkortájt kapott új épületet az iskola Vak Bottyán hatalmas háza (a mai városháza) és a megyeháza szép barokk palotája között: 1779. november 7-én adták át a diákoknak és a tanároknak nagyszabású ünnepély keretében. Ekkor leplezték le a kapu fölötti vörösmárvány-táblát. Ma is jól olvasható a latin szövege, amely magyarul így hangzik: „ez az iskola Terézia császárnő és apostoli királynő bőkezű jótékonyágából emeltetett Esztergom királyi városának épületében.”

A tábla latin szövegét ma már kevesen értik, de egy általános iskolai 7-8. osztályos tanuló is ki tudja olvasni belőle, hogy mikor történt a rajta megörökített esemény. Csupán a római számokat kell ismernie. A tábla szövegében nagybetűkkel kiemelt római számokat egyszerűen összeadjuk, s megkapjuk az iskola átadásának, használatba vételének esztendejét. Gyakran alkalmazták ezt a kronosztichonnak nevezett kelteztést ezekben a századokban az emlékműveken, táblákon, feliratokon. [...]

1780. július 11-én rendelkezés érkezett a gimnázium igazgatójához a tankerületi főigazgatótól. Ez állt benne: a gimnázium tanulóinak magyar ruhát kell viselniük, hogy megkülönböztethetők legyenek az iparosinasoktól és mesterlegényektől.

Nem sokkal később az esztergomi gimnázium tanára volt Révai Miklós, a híres nyelvész, a magyar nyelv nagy népszerűsítője.

1806-tól a második Oktatási-nevelési Rendszer szerint alakították át az iskola tananyagát. 1808-ban a bencés szerzetesek vették át a gimnázium vezetését. A tankerületi főigazgató ebben az évben küldte szét az első magyar nyelvű középiskolai rendtartást. A címe: Felső királyi parancsolatból megartandó iskolai regulák. [...]

Egy évszázad tanulólétszámai az esztergomi gimnáziumban: 1750:314, 1800:206, 1825:380, 1845:298.

Az iskola tanulója volt Rónay Jácint természettudós, a darwinizmus első hazai ismertetője, Czuczor Gergely költő és nyelvész, Fraknói Vilmos történettudós.

Az iskola a szabadságharc bukása után egy tanéven át algimnázium, majd 1852-től főgimnázium. Az első érettségi vizsgát az 1852/53-a tanév végén tartották. Az 1860-as évek elején tanulója volt Baross Gábor, a későbbi neves közlekedési miniszter.

Sajátos szokás volt a régi gimnáziumokban alapítvány létesítése szegény tanulók számára. Egy alapítvány általában egy-három tanuló összes tanulmányi kiadását, szállását-kosztját fedezte. Számos szegény gyerekből válhatott ezeknek az alapítványoknak a segítségével tanult ember. [...]

Már ekkor működött a Deákasztal, a gimnáziumi intézmény keretében ebédet és vacsorát kaphattak a jelentkező tanulók, 1940-es évekig működött.

Vak Bottyán palotájának szomszédságából az 1870-es évek végén áttelepítették az iskolát az utca túlsó oldalára, a bencés székház mellé. Ez az épület azonban a 19. század végére már teljes újjáépítésre szorult. A tanítás benne 1900 szeptemberében kezdődött el, és még ma is tart.

A vidéki középiskolák között elsőnek az esztergomi bencés főgimnáziumban alakult meg a cserkészcsapat. 1913. március 13-án 43 taggal kezdte működését a „Hollók” csapata. 1948 áprilisáig igen élénk élet folyt szervezeti keretei között. [...]

1922-től az iskola neve: Szent István Gimnázium. 1924-ben humán gimnáziummá alakították át, 1935-től egységes gimnázium. Az önképzőkör, az ének- és zenekar tevékenysége, a színjátszás, a szavalás a korábbiakhoz hasonlóan folytatódott tovább, új művekkel, új darabokkal. Tovább zajlott a sportélet. 1920-ban megalakult a katolikus vallásos diákegyesület is. Az 1930-as években jelentős változások bukkantak fel az iskola diákéletében.

1932-ben például elkezdődött a tanulófogászati rendelés az országban az elsők között. Új idők jele volt, hogy az 1932/33-ban tanévben az önképzőkörön belül új részleg alakult: a fotósakkör. A következő, 1933/34-es tanévben azután újjászervezték az egész önképzőkört a tagok munkája ettől kezdve hat szakosztályban folyt: szépirodalmi, történelmi, természetrajzi-földrajzi, matematikai-fizikai, szociológiai és fotószakosztály adott bőséges lehetőséget a szellemi alkotó diáktevékenységre.

Az oktatófilmek rendszeres tanórai vetítésének ekkoriban már nagy hagyományai voltak az esztergomi gimnáziumban, az 1934/35-ös tanév azonban jelentős újdonságot hozott az iskolai film alkalmazásának terén: tanárból-diákokból álló forgatócsoport filmre véve megörökítette a tanév végi két nagy eseményt: a ballagást és a tornaünnepélyt. A szertárak sora mellé egy új gyűjtemény csatlakozott, egyre gyarapodó anyaggal: filmek gyűjteménye.

Az esztergomi bencés gimnáziumot 1948-ban államosították, s I. István Gimnázium néven folytatta működését. Profilja azóta többször változott, ma ipari irányú szakközépiskola, de hagyományosan I. István király nevét viseli megnevezésében. Ezer esztendeje létesült első hazai középiskolánk diákjainak mai utódai ugyancsak saját koruk aktuális, korszerű tevékenységlehetőségei irányában tájékozód-  
nak.

## **MAGYARORSZÁG TANÍTÓMESTERE**

**- SZÉCHENYI ISTVÁN -**

**"...AZ ERŐS EGÉSZ NEMZETEKET HORDOZ SZÍVÉBEN"**

A magyar nevelés története gazdag kiemelkedő pedagógiai gondolatokban, nagyszerű tanítói életutakban. A szakirodalomban hosszasan méltatják régi korokban élt iskolaszervezőink, híres nevelő-egyénségeink tevékenységét. A "Praeceptor Hungariae" (Magyarország tanítója) nevet azonban az a Széchenyi István érdemelte ki, aki a neveléstörténeti könyvekben gyakorta említésre sem kerül.

Pedig kétség nem fér hozzá, hogy ő valóban azon magyarok közé tartozott, akik szívükön viselték hazánk, az itt élő emberek sorsát. Miként ő maga írta: "Mióta élek, kimondhatatlan vágy él lelkemben. Magyarország kifejtése, a magyar nemzet feldicsőítése él minden csepp véremben." Számos művét áttanulmányozva kitűnik, hogy olyan eszmeiséget, olyan értékrendet próbált közvetíteni, amely mások számára kapaszkodót jelenthet. A Hítel (1830), a Világ (1831), a Stádium (1833) és a Hunnia (1835) című műveiben fejtette ki politikai programját, és ezekből a könyvekből pedagógiai gondolatai is összegyűjthetők. Ugyan Széchenyi nem volt pedagógiai rendszeralkotó vagy iskolaszervező, pályafutását mindvégig jellemezte, hogy "kiművelt emberfők" nevelésén fáradozott, e célt próbálta többféle módon előmozdítani. 1926-ban műveinek egyik elemzője, Fekete József azt vetette papírra Széchenyi gondolatairól, hogy a Kossuth által "legnagyobb magyar"-nak nevezett gróf gondolkodása, világlátása kozmikus volt, vagyis minden kérdést a mindenség és az örökkévalóság távlataiban szemlélte és vizsgált.

Széchenyi Ferenc gróf és Festetics Julianna grófnő 1791-ben született legifjabb, ötödik gyermeke mélyen vallásos és hazafias szellemű nevelésben részesült, és ezt közvetítette később fiainak, Bélának és Ödönnek, illetve mostohagyermekének is. Keresztény és virágzó Magyarországról álmódott, ahol reformokkal és neveléssel kialakíthatónak vélte az együtt cselekvő, az ország fejlődését szem előtt tartó nemzeti közösséget. Elméleti művei mellett számos gyakorlati tette bizonyította ezen törekvéseit. A Magyar Tudományos Akadémia, a Nemzeti Kaszinó, a Gazdasági Egyesület, a lóverseny- sport magyarországi megalapítójáról, a hajózás, folyószabályozás, híd- és vasútépítés ügyén fáradozó Széchenyiről joggal mondták azt a századelőn, hogy igazi emlékműve maga Budapest, emlékműve talapzata pedig egész Magyarország.

Széchenyi István tisztában volt saját értékeivel és szerepeivel, miként ezt "Politikai Programtöredékek" című munkája is bizonyítja. Ebben ezt írta: "Jogom van Magyarország fölött tanárkodnom." Műveiből nem csupán a kortársak merítettek, de korunk embere is találhat azokban fontos életvezetési elveket. Az ókori kínai és görög filozófiát nyilvánvalóan ismerő Széchenyi pontokba rendezetten fejtette ki gondolatait az értelmes és erényes életvitellel kapcsolatosan. A Hítel című

műben egyik sarkalatos pontként emelte ki az önismeret fontosságát. Szókratész jelmondatát, az "Ismerd meg önmagadat" a bölcsesség egyik alappilléreinek tartotta. Béla fiához írott intelmeiben is megtalálható e gondolat: "Önmagunkat ismerni a legnagyobb bölcsesség." Fontosnak tartotta még a közönség meg- és összetartó erejét, az ellenvélemények megismerését, és azt, hogy az embernek egy napja se múljon el nyomtalanul. Állandó munkálkodást, a nemzet érdekében kifejtett erőfeszítéseket követelt tehát honfitársaitól - saját fiaitól is.

Idősebb gyermekének, Bélának egy úgynevezett Pantheont állított össze, a legfontosabb, nap mint nap megválaszolható önvizsgálati kérdések gyűjteményét. Miként fia Döblingbe írott levelei tanúsítják, Béla megpróbálta apja nagyon szigorú, de következetes és szilárd útmutatásait követni. "Elmulasztottam egy lehetőséget, amely adva volt nekem, hogy embertársaimnak jót tegyek? Vagy akár csak azt, hogy az állatok létén könnyítsek? Elfelejtettem, ha csak egy pillanatra is, hogy törekednem kell? Elfecséreltem, elpazaroltam haszontalanul az időt?" - ilyen és hasonló kérdések rendszeres megválaszolása vezethet Széchenyi szerint a valódi önismerethez és a tiszta lelkiismerethez. Egyik legfőbb nemzetnevelői gondolatát is éppen ebben ragadhatjuk meg: szükségesnek vélte, hogy minden ember gyakorta készítsen számvetést az életéről, tetteiről és gondolatairól; elengedhetetlennek vélte az önmagunkkal folytatott párbeszédet, a lelkiismeretnek tett "gyónást". Ehhez kapcsolódó tevékenységnek vélte a folyamatos naplóvezetést, a gondolatok állandó lejegyzését. Fiának is azt ajánlotta, hogy folyton legyen nála "írón és papiros", és ő maga is életműve egyik jelentős darabjaként hagyta az utókorra Naplóját.

1841-ben széleskörű vita folyt a népnevelésről Kossuth lapja, a Pesti Hírlap, és Széchenyi lapja, a Kelet Népe hasábjain. A két kiemelkedő férfi sokat elemzett, mára már fogalommá vált vitájának is egyik tárgyát képezte ez a téma. Eltérő politikai meggyőződésükből, különböző modernizációs elképzeléseikből következett, hogy a népnevelés, az oktatásügy megújítását is eltérően látták. Kossuth és köre a széleskörű, minél előbb megszervezendő népoktatás mellett állt ki, Széchenyi viszont az oktatási intézményhálózat kiszélesítése előtt fontosabbnak vélte a politikai jogok kiharcolását, az ország társadalmi, gazdasági szerkezetét érintő bajok orvoslását. A nevelésről folytatott vita kereshetőségében Széchenyi elképzelései nyilvánvalóan az emberi jellemfejlődésről vallott gondolataiból is következtek. Nem tartotta kizárólagosnak az iskolák nevelésben betöltött szerepét. Gondolatai szerint a jellemnevelés, az értelmes (bölcs) emberré válás, a világ dolgai iránti érzékenység kialakítása a fő cél.

Hamis és félrevezető tehát minden olyan, a neveléstörténeti szakirodalomban az elmúlt másfélszáz évben keletkezett értékelés, értelmezés, amely szerint az 1840-es években Kossuth képviselte a haladást, Széchenyi pedig "visszahúzó erő" volt. Széchenyi István gróf pontosan tudta, hogy "igazibb súly és erő az emberi agyvelőnél nincs", és csakis ebben az erőben rejlik a nemzet igazi hatalma. Bár Imre Sándor, Mészáros István és több más kutató felismerte Széchenyi pedagógiai gondolatainak nagyszerűségét, ezen írásai még ma sem eléggé közismertek. Pedig művei a magyar történelem legjelentősebb alkotásainak polcán vannak igazán méltó helyen, elérhető közelségben minden érdeklődő olvasó számára.

150 évvel ezelőtt, 1848. március 14-én Pozsonyban Kossuth Lajos bejelentette a bécsi forradalom és Metternich birodalmi kancellár bukásának a hírét. Az általános lelkesedés közepette Széchenyi - korábbi aggodalmait kissé háttérbe szorítva - az alábbiakat mondta: "Sokan örülnek, sokan pedig aggódva néznek a legújabb eseményekre; még magam sem tudom, az örvendezők vagy az aggódókhoz csatlakozzam-e? Amint a dolgokat látom, éppen oly lehetséges, hogy Magyarországra most egy szebb jövő virrad, mint az, hogy magában és magával küzdve végórájához közelít."

1848 szeptemberében a horvát csapatok közeledtével e végóra közeledtét érezte, és önmagát okolta a törtétekért. Döblingbe, egy elmeógyógyintézetbe került, csak így maradhatott lelkileg független, amit mindig oly fontosnak tartott. Döblingi évei és az 1860-ban bekövetkezett öngyilkossága máig a történészek és pszichológusok vizsgálódásának tárgyát képezi. Halálát valószínűleg hosszas vívódások előzték meg, úgy érezte, senkinek nem segíthet már. Valaha naplójába ezt a bejegyzést írta: "Ha lenyírják a szárnyamat, járok majd a lábamon; - ha azokat is levágják, a kezemen járok; ha azokat is kitépik - hason csúszok." Széchenyi István, nemzetünk nagy nevelője mindig használni akart, mások javát szolgálni.

## A FALUSI NÉPISKOLÁK KIÉPÍTÉSE

Klebelsberg Kunó minisztersége alatt az Alföld kulturális, gazdasági és infrastrukturális felemelését célzó Alföld-program részeként példaértékű népiskola-építési akció folyt a trianoni Magyarországon. Néhány év leforgása alatt – állami szervezésben és részben állami pénzből – 5000 tantermet és tanítói lakást építettek fel, zömmel az Alföldön. A mezőgazdasági népesség érdekeit szolgáló népiskolák létesítéséről és fenntartásáról szóló törvénynek kettős évfordulója van: a törvényjavaslatot 75 évvel ezelőtt nyújtották be a nemzetgyűlésnek, és 70 évvel ezelőtt adták át a felépült 5000. objektumot (tantermet és tanítói lakást).

A két világháború közti magyar falun – ahol az ország lakosságának kétharmada élt – a legtöbb gyermek életében a munka már négy-öt éves kortól része volt a mindennapoknak. A szülők a törvény ellenére sem szívesen engedték iskolába gyermekeiket, mert attól amúgy sem vártak többet, minthogy a gyerek megtanuljon egy kicsit írni és olvasni, számolni. Az 1920/21-es tanévben a tankötelesek 2,7%-a nem is járt iskolába, és a hat évnél idősebb népesség 15,2%-a analfabéta volt. Klebelsberg egyrészt a dualizmus korának népoktatási politikájában, másrészt Magyarország sajátos településszerkezetében látta ennek okát. Ezzel cáfolta azt az általánosan elterjedt nézetet, miszerint sok gyermek azért nem tanult meg írni és olvasni, mert szülei munkára fogták, s így nem tudott iskolába járni. Klebelsberg szerint a munkába állítás „csak” a tíz év feletti gyermekeket érintette. Írni és olvasni viszont az alsóbb évfolyamokban tanultak a diákok.<sup>1</sup> Azokon a vidékeken, ahol volt iskola, ott az épületek állaga, valamint a zsúfoltság nehezítette az eredményes tanítást.<sup>2</sup> A történelmi Magyarországon állami iskolaépítés többnyire a nemzetiségek által lakott országrészekeken történt. A magyarok által lakott területeket ebből a szempontból elhanyagolták. Így a Trianon után elcsatolt országrészekkel együtt az állami iskolák nagy részét is elvesztette az ország. A történelmi Magyarország 16 929 elemi iskolájából 6435 maradt a trianoni Magyarországon, amelynek 7 990 202 lakosa 3474 településen élt. Ezek döntő többsége olyan kicsi volt, hogy sem benépesíteni, sem fenntartani nem tudta elemi iskoláját. A magyarországi települések 93,5%-a 5000 lakoson aluli kisközség és község volt. E két településkategóriában élt a népesség 48,5%-a. Az alföldi nagy- és óriásfalvak többsége 5-20 ezer lakosú, a városi rangú települések többsége 20-100 ezer lakosú kategóriába tartozott. Ezek adták a településállomány 6,4%-át, a népesség 37%-ával. E falvaknak, óriásfalvaknak és városoknak integráns részei voltak az úgynevezett külterületi lakott helyek, a magyar településhálózat jellegzetes szórványai: a tanyák, a puszták és a majorok, melyek több mint másfél millió embernek adtak lakó- és munkahelyet. A trianoni békeszerződés következtében jelentősen megváltozott az országrészek egymáshoz viszonyított aránya. Mind területileg, mind a népesség számát illetően a korábnál jóval hangsúlyosabbá vált az Alföld, melynek mintegy fele maradt a trianoni Magyarország része, s amely így az ország területének több mint a felén terült el. Az Alföldön – „melyet oly sokáig hanyagolt el a magyar közgazdasági, szociális és kultúrpolitika a tőlünk Trianonban elszakított nemzetiségi területek javára”<sup>3</sup> – az ország településállományának egyharmadán élt az ország lakosságának több mint fele. Ahhoz, hogy Trianon



után az országnak ne csak múltja, hanem jövője is legyen, elengedhetetlen volt az Alföld kulturális, gazdasági és infrastrukturális felemelése. Ezt szolgálta az Alföld-program, melynek része volt a népiszkolák építése is.

A 15%-nyi analfabéta és a 23%-nyi „iskolakerülő” nem tudott kitől és nem tudott hol megtanulni írni és olvasni. Nem volt sem elegendő tanító, sem elegendő tanterem. Egyes iskolákban leírhatatlan volt a zsúfoltság. Az 1921/22-es tanévben 916 elemi iskolában több mint 80; 270-ben több mint 100 és 28-ban több mint 150 volt az egy tanítóra jutó tanulók száma.<sup>4</sup> A kulturális kormányzat – részben gazdasági, részben politikai okokból – sürgette az oktatás objektív feltételeinek megteremtését és reformját. „Brutális tény az, hogy az általános tankötelezettség behozatala után több mint fél századdal a nyolcmillió maradék magyarból több mint egymillió a hatvanévesnél idősebb analfabéta. [...] Ha az állam egyfelől kimondja az általános iskolakötelezettséget, akkor másfelől az államnak kötelessége, hogy iskolák építését előmozdítsa, a terhek nagy részét viselje, és így tegye is lehetővé a tankötelezettség végrehajtását: az iskolába járást, mert különben az iskolakötelezettség kimondása pusztán önámítás”<sup>5</sup> – mondta a miniszter. Meggyőződéssel vallotta, hogy „modern, komplikált termelési módok, kényes műszerek, gépek és szerszámok mellett az értelmetlen ember többet árt, mint használ”.<sup>6</sup> „Tehát, minél képzetesebb a munkaerő, annál hasznosabb. Ez pedig döntő módon meghatározza mind a magyar mezőgazdaság, mind a magyar ipar teljesítményét és versenyképességét.”<sup>7</sup> Sürgette az áldatlan állapotok javítását politikai okokból is. A forradalmak után – Magyarországot a demagógia klasszikus talajának nevezve – a kormány meg volt győződve arról, hogy a politikai demokráciát meg kell előznie a kulturális demokráciának.<sup>8</sup> És a „demagógia ellen csak egy szérum van: a kultúra.”<sup>9</sup> Trianon után, ahol és amikor a Kárpát-medencét ezer év óta kitöltő természetföldrajzi, gazdasági és politikai egységet jelentő történelmi Magyarországot feldarabolták, a kormány azt hangsúlyozta, hogy a Kárpát-medence népei felé ezer év óta a magyarság közvetíti az európai kultúrát. S a magyarság évezredes európai kultúrája is toronymagasan felette áll az úgynevezett utódállamok kultúrájának.<sup>10</sup> A nagyfokú iskolázatlanságról tanúskodó adatokkal viszont mindezt nehéz volt demonstrálni itthon és külföldön egyaránt, pedig Klebelsberg a kultúrfölényben látta a lehetőségét annak, hogy „egyszer, megengedett eszközökkel, az elveszítettet visszaszerezünk”.<sup>11</sup> „Ha Magyarország beiskolázottsági térképét akarjuk megrajzolni és a beiskolázottság gócpontjait pirosra rajzoljuk meg, a beiskolázatlan területeket pedig feketével, akkor ez a térkép oly képet mutatna, mint amilyent a városok és falvak éjjeli képei mutatnak a maguk fizikai valóságában, hogy tudniillik a város valósággal úszik villanyfénylángok piros fényárjában. Ezzel szemben a mezőknek, a tanyáknak, a falvaknak világára veszedelmes és vigasztalan sötétség nehezedik. Veszedelmesnek mondom ezt a sötétséget, mert hiszen tudvalevőleg az iskolázatlan ember csökönyös, maradi, haladni nem tudó és nem akaró, azonkívül könnyen lesz szabad prédájává mindenféle téveszmének, de meg az iskolázatlan ember munkája nemzetgazdasági szempontból is sokkal kisebb értékű, mint az iskolázott ember munkája. [...] Ez a fölismerés vezette a közoktatási kormányzatot arra, hogy a kimondottan mezőgazdasági népesség lakta területeken a szükséges iskolai hálózat kiépítését egy külön törvény erélyes gesztusával tegye lehetővé”<sup>12</sup> – olvashatjuk a miniszteri indoklásban. A szakemberek egy része (Benisch Arthur, Fináczy Ernő és Karácsony Sándor, továbbá a Budapesti Tanítótestület elnöksége) már az előkészületek során egyetértett a reformok szükségességével. Viszont megosztott a véleményük a reform mértékét és a megvalósítás mikéntjét illetően.

A beterveztett törvényjavaslatot – a lényegét nem érintő változtatásokkal, „hosszan tartó éljenzés és taps” közepette – 1926 márciusában fogadta el a nemzetgyűlés. A mezőgazdasági népesség érdekeit szolgáló népiszkolák létesítéséről és fenntartásáról szóló, 1926. évi VII. törvénycikk az elemi iskolák egy új típusáról, az úgynevezett érdekeltségi népiszkolákról rendelkezett. Egy-egy iskola érdekeltségé-

hez azok a természetes és jogi személyek tartoztak, akiknek az iskola körzetén belül ingatlanuk vagy adó alá eső foglalkozásuk vagy jövedelmük volt. A törvény négy kilométer sugarú területeket, úgynevezett körzeteket jelölt ki. Ha a körzetben – az utolsó három év átlagát számítva – legalább 20 család vagy 30 tanköteles lakott, viszont nem volt a befogadásukra alkalmas iskola, elrendelte annak építését. A költségeket az állam nem tudta magára vállalni, ezért minden érdekelttől elvárta, hogy hozza meg önnön fizikai vagy anyagi áldozatát. A kormány „a kivitelezés zökkenőmentes lebonyolítása érdekében” Országos Népiskolai Építési Alapot hozott létre, és a törvényben kimondatta az érdekeltségek iskolaállítási és fenntartási kötelezettségét. Ahol a költségeket az érdekeltség nem vagy csak részben volt képes előteremteni, ott azok a községre hárultak, amely önként is magára vállalhatta a terheket, miként azt a vallásilag túlnyomó részben homogén területen az adott felekezet is megtehetette. A törvény a költségeket két részre osztotta. Az egyik rész az iskolaépület felépítése volt, melyhez az érdekeltség minden tagjának hozzá kellett járulnia pénzzel vagy kézi- és igásmunkával. A költségek másik részét a felépített iskola fenntartása képezte, amely szintén az iskola érdekeltségi köréhez tartozók feladata és terhe volt. Az erre szolgáló különadót – a teherviselő képesség figyelembevételével – az érdekeltség valamennyi tagjára kirótták. A kormány olyan építési (átalakítási) terveket adott, amelyekről nem lehetett eltérni. Ezek a tervek a kulcsín mellett elsősorban az iskolaépületek szilárdságát, tartósságát, higiénikusságát és a célnak való megfelelést szolgálták. A falakat téglából építették, és nagy ablakokat illesztettek be, a tetőt palával fedték, a padlót vörösfenyővel burkolták. Az Alföldön – ahol a házak kétharmada még nádfedeleles, fele vályogból épült, s egyharmadának volt csak külön WC-je az udvaron – mindez óriási előrelépés volt.<sup>13</sup> Az állam ellenőrizte a kivitelezést, amely szakemberek (kőművesek, asztalosok, ácsok és lakatosok) feladata volt, és szükség esetén államsegélyt vagy építési kölcsönt is folyósított. A törvény bizottságot állított fel annak eldöntésére, hogy a statisztikai adatok alapján az „íróasztalnál” kijelölt helyen szükség van-e iskolára. A helyszíni szemle után határoztak arról is, hogy pontosan hol legyen az épület és hogy állami, községi, érdekeltségi vagy felekezeti jellegű legyen-e. A kultuszárca álláspontja szerint hiába épülnek iskolák a tanyákon és a kisebb falvakban, ha ezzel egyidejűleg nem gondoskodnak a tanítók elhelyezéséről. Ezért mindegyik iskolához háromszobás tanítói lakást építettek, melyhez gazdálkodásra alkalmas föld és téglából épült udvari melléképületek is tartoztak. Mondván, a tanító nem mehet be minduntalan a nemegyszer nagy távolságra fekvő községbe, hogy megvásárolja a háztartásához szükségeseket. Hogy megteremthesse azokat, a törvény kertilletményről rendelkezett számára. A szeged-rókusai 12 tantermes népiskola 1930. október 25-i felavatása egyben az 5000. népiskolai objektum ünnepélyes átadása is volt. Ezzel lezárult a népiskola-építési akció első szakasza, amelynek eredményeként 3475 tanterem és 1525 tanítói lakás épült. Az 5000 objektumból 3306 (66,1%) az Alföldet, 1393 (27,9%) a Dunántúlt és 301 (6%) a „megmaradt kis Felvidékünket” gazdagította. Az építési akció során 535 új népiskola épült fel. Közülük 402 tanyai és 133 belterületi volt. Az építkezésekre és átalakításokra ötvenmillió pengőt fordítottak.<sup>14</sup> Az összeg felét az állam a költségvetésből fedezte, további egynegyed részét kölcsönrel támogatta. A felépült 5000 objektumból 1462 (29,2%) állami, 639 (12,8%) községi, 26 (0,5%) egyesületi és érdekeltségi, 2873 (57,5%) egyházi fenntartású volt. Ha a statisztikai adatokat vizsgáljuk, kisebb mértékű gyarapodásnak lehetünk tanúi. Ennek az az oka, hogy a 3475 tanteremből 1290 a már meglévő, de a célnak nem megfelelő tantermek pótlására épült. Az 1525 tanítói lakás közül 489 épült a már meglévő roszszak helyébe. Így tehát a „statisztikai gyarapodás” 2185 tanterem és 1036 tanítói lakás.<sup>15</sup>

A rádióknak, a népkönyvtáraknak, a vetítőgépnek és a gramofonnak, valamint az ismeretterjesztő előadások és népművelési tanfolyamok tucatjainak köszönhetően egy-egy népiskola és tanítói lakás a környezet szellemi és kulturális központja lett. Így a kultúra közelsége – a kormány terveinek megfele-

lően – nemcsak a gyermekekre, hanem a felnőttekre is pozitívan hatott.<sup>16</sup> A népiskola-építési akció teljes sikeréhez a program második szakaszában még 3293 tantermet és 1326 tanítói lakást kellett volna felépíteni, s tovább kellett volna emelni a tanítói állások számát is.<sup>17</sup> Ez jelenthette volna az alapját a nyolcosztályos elemi népiskola megteremtésének, amely a művelődési ismeretek bővülése révén már versenyképes tudás megszerzését tette volna lehetővé. Mindez – Klebelsberg szerint – a munkások és parasztok millióinak szellemi, majd anyagi gyarapodásához vezetett volna. De a gazdasági válság, valamint a megváltozott nemzetközi és hazai politikai viszonyok ezt már nem tették lehetővé.

Klebelsberg szerint a pusztán írni és olvasni tudás csak félműveltség, ami rosszabb a teljes tudatlanságnál.<sup>18</sup> Ennek ellenére az elemi iskolák ennél többet nem nagyon tudtak adni. A csak elemi végzettségű többsége néhány év alatt szinte mindent elfelejtett, s még a nevét is alig tudta leírni.<sup>19</sup> A törvényhatósági szervek és a nagybirtokosok egy része fölöslegesnek tartotta a széles körű iskoláztatást, s ahol csak tudta, akadályozta a tanterem- és iskolaépítést.<sup>20</sup> A nagyobb gyermekeket ősszel és tavasszal változatlanul „befogták” dolgozni, télire pedig nem volt elég ruha és cipő. Ehhez járultak még az áldatlan útviszonyok és a távolság. Így, ha volt is szándék és lehetőség iskolába járni, azt sok esetben lehetlenné tette a meleg ruha hiánya, a sártenger vagy a hó. Mindezekkel együtt az 1930/1931-es tanévben már a tankötelesek 92,5%-a járt iskolába, és a hat évnél idősebb népesség 90,4%-a tudott írni és olvasni. Csökkent a zsúfoltság is. Az 1930/1931-es tanévben „már csak” 333 elemi iskolában volt több mint 80, 84-ben több mint 100 az egy tanítóra jutók száma.<sup>21</sup>

A népiskola-építési program során felépített Klebelsberg-iskolák közül több még ma is oktatási célokat szolgál.<sup>22</sup> Felépítésük és a bennük folyó oktatás, nevelés és népművelés annak az Alföld-programnak a részét képezte, melyhez fogható nagyszabású tervre, valamint az azt megálmodni és megvalósítani tudó nagy formátumú politikusra a mai napig vár ez az országgrész.

## Jegyzetek

- 1 *Klebelsberg Kunó* (1925): Falusi népiskoláink kiépítése. Nemzeti Újság, június 25.
- 2 A mezőgazdasági népesség érdekeit szolgáló népiskolák létesítéséről és fenntartásáról szóló törvénycikk, általános indoklás. In: Magyar Törvénytár. 1926. évi törvénycikkek. Budapest, 1927.
- 3 *Klebelsberg Kunó* (1926): Az Alföld egészsége és műveltsége. Budapesti Hírlap, október 3.
- 4 A mezőgazdasági népesség érdekeit szolgáló népiskolák létesítéséről és fenntartásáról szóló törvénycikk, általános indoklás. In: Magyar Törvénytár. 1926. évi törvénycikkek. Budapest, 1927. (Az egy tanítóra jutó 80 tanulót mint maximumot még az Eötvös-féle népiskolai törvény határozta meg.)
- 5 *Klebelsberg Kunó* (1926): A nyolcosztályú népiskola. Újság, március 21.
- 6 Idézi *Sárközi István* (1980): Az ellenforradalmi rendszer népiskola-politikája Magyarországon (1919. augusztus – 1944). Budapest, 72.
- 7 *Klebelsberg Kunó* (1926): A nyolcosztályú népiskola. Újság, március 21.
- 8 *Klebelsberg Kunó* (1926): A magyar kultúra jövője. Néptanítók Lapja, 29–30. sz.
- 9 *Klebelsberg Kunó* (1926): A nyolcosztályú népiskola. Újság, március 21.
- 10 *Mészáros István* (1995): Klebelsberg Kunó, az iskolareformer. In: Gróf Klebelsberg Kunó emlékezete. Szerk.: *Zombori István*. Szeged, 49–50.
- 11 Idézi *Mann Miklós* (1997): Oktatáspolitikusok és koncepciók a két világháború között. Bp., 71.
- 12 A mezőgazdasági népesség érdekeit szolgáló népiskolák felállítására vonatkozó törvényjavaslat tárgyalása. Néptanítók Lapja, 1926. Rendkívüli szám.

- 13 *Glatz Ferenc* (1990): Konzervatív reform – kultúrpolitika. In: Tudomány, kultúra, politika. Gróf Klebelsberg Kunó válogatott beszédei és írásai (1917–1932). Szerk.: *Glatz Ferenc*. Budapest, 23.
- 14 Árak 1928-ban, pengőben: 1 kg fehér kenyér 0,53 P, 1 l tej 0,41 P, 1 kg disznóhús 3,53 P.
- 15 *Benisch Arthur* (1930): A népiskolai építési akció mérlege. Néptanítók Lapja, 43–44. sz.
- 16 *Klebelsberg Kunó* (1926): A magyar kultúra jövője. Néptanítók Lapja, 29–30. sz.
- 17 *Klebelsberg Kunó* (1931): Hogy' áll népművelésünk? Néptanítók Lapja és Népművelési Tájékoztató, 11. sz.
- 18 *Klebelsberg Kunó* (1926): A magyar kultúra jövője. Néptanítók Lapja, 29–30. sz.
- 19 *Sárközi István* (1980): Az ellenforradalmi rendszer népiskola-politikája Magyarországon (1919 augusztus – 1944). Budapest, 100.
- 20 Uo. 94.
- 21 *Szombatfalvy György* (1936): Népoktatásunk az 1935–36. tanévben. Néptanítók Lapja és Népművelési Tájékoztató, 3. sz.
- 22 *Székelyné Kőrösi Ilona* (1994): A kecskeméti tanyai iskolaépítések Klebelsberg idején. In Gróf Klebelsberg Kunó emlékezete. 58.

## Táblázatok

### *Az OKM áttekintő táblázata az elemi iskoláztatás elmúlt 70 évéről*

| Tanév     | Tanulók összesen | Lányok összesen | Tanulók száma felnőttképzés-ben | Kezdő évfolyamosok | Főállású pedagógusok | Osztályok | Osztálytermek | Gimnázium-ban tanuló 5-8. évfolyamos tanulók | A 8. évfolyamot eredményesen végzettek száma |
|-----------|------------------|-----------------|---------------------------------|--------------------|----------------------|-----------|---------------|--|--|
| 1937/1938 | 1 096 048        | ..              | ..                              | 201 093            | 26 017               | ..        | ..            | ..   | ..   |
| 1945/1946 | 1 096 650        | ..              | ..                              | 225 969            | 24 724               | 20 655    | 17 442        | ..   | ..   |
| 1950/1951 | 1 286 608        | 609 047         | 49 329                          | 195 933            | 35 901               | 31 719    | 23 163        | ..   | ..   |
| 1960/1961 | 1 495 203        | 702 532         | 86 668                          | 235 045            | 58 672               | 47 717    | 31 033        | ..   | 120 200                                      |
| 1970/1971 | 1 165 345        | 556 018         | 21 275                          | 144 502            | 65 772               | 44 877    | 33 052        | ..   | 173 378                                      |
| 1980/1981 | 1 213 404        | 585 490         | 15 627                          | 177 397            | 80 701               | 47 721    | 37 724        | ..   | 130 247                                      |
| 1990/1991 | 1 177 612        | 569 273         | 11 536                          | 130 530            | 96 791               | 52 675    | 49 842        | ..   | 172 708                                      |
| 1991/1992 | 1 124 098        | 545 770         | 11 724                          | 131 682            | 95 559               | 52 254    | 50 405        | 3 761  | 166 780                                      |
| 1992/1993 | 1 082 671        | 527 389         | 10 944                          | 135 508            | 94 980               | 51 932    | 50 979        | 7 076  | 158 984                                      |
| 1993/1994 | 1 041 007        | 509 957         | 8 982                           | 131 566            | 95 753               | 51 020    | 51 364        | 11 965                                       | 151 736                                      |
| 1994/1995 | 1 008 267        | 497 691         | 6 558                           | 132 102            | 96 141               | 50 578    | 51 957        | 18 605                                       | 143 669                                      |
| 1995/1996 | 992 766          | 491 610         | 5 205                           | 130 312            | 93 035               | 49 178    | 51 892        | 23 319                                       | 128 347                                      |
| 1996/1997 | 980 522          | 487 375         | 4 099                           | 130 759            | 89 792               | 48 184    | 51 533        | 26 122                                       | 126 020                                      |
| 1997/1998 | 976 566          | 471 791         | 3 165                           | 133 464            | 89 238               | 48 119    | 51 944        | 27 705                                       | 121 768                                      |
| 1998/1999 | 976 342          | 471 036         | 3 016                           | 131 875            | 89 570               | 48 314    | 52 489        | 29 573                                       | 118 377                                      |
| 1999/2000 | 972 901          | 469 345         | 3 146                           | 127 382            | 89 424               | 47 813    | 52 526        | 30 282                                       | 118 450                                      |
| 2000/2001 | 960 790          | 463 836         | 2 940                           | 122 580            | 89 750               | 47 845    | 43 500        | 29 000                                       | 122 300                                      |
| 2001/2002 | 947 037          | 457 499         | 2 793                           | 117 689            | 90 294               | 47 865    | 43 195        | 27 884                                       | 119 400                                      |
| 2002/2003 | 933 171          | 450 296         | 2 785                           | 117 262            | 89 035               | 46 723    | 42 603        | 27 844                                       | 118 840                                      |
| 2003/2004 | 912 959          | 440 145         | 3 190                           | 108 469            | 89 784               | 46 006    | 42 051        | 28 231                                       | 116 628                                      |
| 2004/2005 | 890 551          | 428 887         | 2 766                           | 104 771            | 87 116               | 45 057    | 41 581        | 28 184                                       | 118 015                                      |
| 2005/2006 | 861 858          | 414 725         | 2 543                           | 101 192            | 85 469               | 43 649    | 40 980        | 27 753                                       | 120 269                                      |
| 2006/2007 | 831 262          | 400 334         | 2 319                           | 99 095             | 83 606               | 42 433    | 40 513        | 27 230                                       | 118 763                                      |

*Az OKM áttekintő táblázata a gimnáziumi iskoláztatás elmúlt 70 évéről*

| Tanév     | Intézmények | Tanulók összesen | Lányok száma összesen | Tanulók száma felnőttképzésben | Kezdő évfolyamosok | Főállású pedagógusok | Osztályok | Osztálytermek | Gimnáziumban tanuló 5-8. évfolyamos tanulók | Eredményes érettségi vizsgát tettek |
|-----------|-------------|------------------|-----------------------|--------------------------------|--------------------|----------------------|-----------|---------------|---|-------------------------------------|
| 1937/1938 | 173         | 30593            | ..                    | ..                             | ..                 | 1744                 | 853       | ..            | ..  | ..                                  |
| 1945/1946 | ..          | ..               | ..                    | ..                             | ..                 | ..                   | ..        | ..            | ..  | ..                                  |
| 1950/1951 | ..          | 51806            | ..                    | 2 552                          | ..                 | 2884                 | 1391      | ..            | ..  | ..                                  |
| 1960/1961 | 250         | 139 616          | 78 559                | 31 358                         | 47 617             | 5 750                | 4 210     | 3 066         | ..  | 19 383                              |
| 1970/1971 | 332         | 168 208          | 109 407               | 45 220                         | 48 785             | 7 196                | 5 040     | 3 434         | ..  | 30 894                              |
| 1980/1981 | 260         | 124 618          | 80 800                | 35 218                         | 35 254             | 6 639                | 4 104     | 3 062         | ..  | 28 731                              |
| 1990/1991 | 321         | 142 247          | 93 704                | 18 820                         | 42 646             | 10 246               | 4 631     | 3 989         | ..  | 27 241                              |
| 1991/1992 | 358         | 154 051          | 100 360               | 19 912                         | 41 716             | 10 732               | 4 942     | 4 199         | 3 761                                       | 27 541                              |
| 1992/1993 | 396         | 165 314          | 106 388               | 21 509                         | 43 445             | 11 290               | 5 251     | 4 520         | 7 076                                       | 29 265                              |
| 1993/1994 | 420         | 172 751          | 108 976               | 22 588                         | 43 729             | 11 959               | 5 491     | 4 703         | 11 965                                      | 34 217                              |
| 1994/1995 | 449         | 182 448          | 113 174               | 23 491                         | 45 466             | 12 578               | 5 863     | 5 001         | 18 605                                      | 34 413                              |
| 1995/1996 | 475         | 186 671          | 114 583               | 22 468                         | 42 256             | 12 912               | 6 102     | 5 203         | 23 319                                      | 34 620                              |
| 1996/1997 | 497         | 189 963          | 114 477               | 22 974                         | 43 457             | 13 133               | 6 277     | 5 421         | 26 122                                      | 35 906                              |
| 1997/1998 | 511         | 194 841          | 116 041               | 25 734                         | 45 680             | 13 669               | 6 526     | 5 567         | 27 705                                      | 36 427                              |
| 1998/1999 | 533         | 201 802          | 118 632               | 30 033                         | 48 229             | 14 021               | 6 785     | 5 714         | 29 573                                      | 37 749                              |
| 1999/2000 | 533         | 208 570          | 121 190               | 33 078                         | 49 511             | 14 415               | 7 019     | 5 796         | 30 282                                      | 36 267                              |
| 2000/2001 | 555         | 215 500          | 124 847               | 37 000                         | 50 029             | 15 550               | 7 275     | 6 195         | 29 000                                      | 37 100                              |
| 2001/2002 | 577         | 223 474          | 129 108               | 41 207                         | 50 620             | 16 845               | 7 627     | 6 594         | 27 884                                      | 37 989                              |
| 2002/2003 | 602         | 232 399          | 133 952               | 45 891                         | 54 538             | 17 128               | 7 850     | 6 755         | 27 844                                      | 40 239                              |
| 2003/2004 | 604         | 239 086          | 137 171               | 48 639                         | 54 909             | 17 675               | 8 115     | 6 974         | 28 231                                      | 42 739                              |
| 2004/2005 | 614         | 238 850          | 137 555               | 45 484                         | 55 173             | 17 816               | 8 286     | 7 129         | 28 184                                      | 48 259                              |
| 2005/2006 | 620         | 243 878          | 141 140               | 46 661                         | 55 926             | 18 213               | 8 429     | 7 362         | 27 753                                      | 45 151                              |
| 2006/2007 | 627         | 246 267          | 143 372               | 45 975                         | 53 965             | 19 284               | 8 525     | 7 490         | 27 230                                      | 46 847                              |

Részlet egy gimnázium évkönyvéből (1940-41)

4. Az iskola benépesülésének visszatekintő kimutatása.

| Tanév   | Osztályozott nyilvános tanulók |     |      |     |    |     |      |       |         |
|---------|--------------------------------|-----|------|-----|----|-----|------|-------|---------|
|         | I.                             | II. | III. | IV. | V. | VI. | VII. | VIII. | I—VIII. |
| 1936—37 | 23                             | —   | —    | —   | 15 | —   | —    | —     | 38      |
| 1937—38 | 29                             | 24  | —    | —   | 15 | 19  | —    | —     | 87      |
| 1938—39 | 33                             | 26  | 22   | —   | —  | 15  | 19   | —     | 115     |
| 1939—40 | 31                             | 31* | 25   | 21  | —  | —   | 13   | 18    | 139     |
| 1940—41 | 32                             | 26  | 28   | 22  | 12 | —   | —    | 15    | 135     |

5. Az iskolai épületre és tartozékaira vonatkozó kimutatás.

1. Iskola udvar = 800 m<sup>2</sup>. 2. Előkert = 550 m<sup>2</sup>. 3. Az épület alagsora: altiszti lakás szobája = 24 m<sup>2</sup>, altiszti lakás konyhája = 13 m<sup>2</sup>, szertár = 13 m<sup>2</sup> + 40 m<sup>2</sup>, rajzszeretár = 18.7 m<sup>2</sup>, pincék és raktárak összesen: 133 m<sup>2</sup>, folyosó = 47.8 m<sup>2</sup>. — 4. Az iskolaépület földszintje: Tantermek: I. o. = 54 m<sup>2</sup>, III. o. = 37.5 m<sup>2</sup>, IV. o. = 36 m<sup>2</sup> és VIII. o. = 36 m<sup>2</sup>. Egyéb termek és helyiségek: gyakorló tanárok szobája = 19 m<sup>2</sup>, ifj. könyvtár és olv. = 16 m<sup>2</sup>, szertár = 25 m<sup>2</sup>, folyosó = 31 m<sup>2</sup>, WC és mosdó = 5.7 m<sup>2</sup>. 5. Az ép. I. em.: Tantermek: II. o. = 33 m<sup>2</sup>, V. o. = 30 m<sup>2</sup>. Egyéb termek és helyiségek: igazgatói iroda = 30 m<sup>2</sup>, irattár = 5.1 m<sup>2</sup>, tanári szoba = 33 m<sup>2</sup>, fogadó szoba = 22.5 m<sup>2</sup>, orvosi rendelő = 17.5 m<sup>2</sup>, előszoba = 26.5 m<sup>2</sup>, mosdó = 3.1 m<sup>2</sup>, folyosó = 12 m<sup>2</sup>.

6. Az iskola egy helyisége sincs egyéb intézmény céljaira átengedve.

## *NEVELÉSELMÉLET*





## AZ IGAZI VAKÁCIÓ

A tanév vége közeledtével egyre több és furcsább esetet lehetett hallani arról, hogy egyes családokban miként próbálják a nyári vakáció idején megregulálni azokat a gyerekeket, akik rossz - vagy legalábbis szüleinek nem tetsző- bizonyítványra számíthatnak.

Az egyik helyen a középiskolás lányát egyedül nevelő mama - aki tehetetlennek érzi magát két tantárgyból bukott lánya nevelésében, s valahogyan szeretné romokban heverő tekintélyét helyreállítani - megtiltotta neki, hogy nyári munkát vállaljon a Mc Donald's étteremláncnál. - "Tanulj! - kiabálta. - Ha erre nem voltál képes tanév közben, rájössz majd, hogy ez százszorosan nehezebb vakáció idején!" Szavai komolyságának bizonyítására kitiltott a lakásból mindenféle szórakoztató olvasmányt, mert szerinte a gyerek "mindenevő" olvasási falánksága miatt szaladt el vele a ló...

Egy másik családban a 12 éves fiút, aki ötödikben az eddigi jeles után közepesre csúszott le, azzal büntet édesapja, hogy nem mehet el abba az indián táborba, amelynek költségeit egyébként a család egész tanévben részletekben fizette. A gyerek csalódottsága mérhetetlenül nagy, valósággal depresszióba esett. Annál is inkább, mert egy rakás családirag meghatározott kötelező olvasmányt kell majd nyáron büntetésből elolvasnia, ezek között azonban egyetlen egy sincs, ami az érdeklődési körébe váгна... Az apa szerint az állandó számítógépezés rontotta le fia eredményeit. Holott a gépet azzal a feltétellel kapta a szülinapjára, hogy még jobban fog tanulni. Ennek azonban éppen az ellenkezője következett be. Emiatt a számítógép-használatot is mérsékeltek számára. Hogy miért nem a "bűnös" géptől tiltották el? Mert számítógépre szüksége lesz az életben. A szigorú apa úgy véli, a gyerekek most kell megtanulnia az élet játékszabályait, a valamit valamiért elvét, mert felnőttként már késő lesz.

A harmadik eset főszereplőjét, a negyedikes kissrácot - aki egyébként csak egyetlen tantárgyból, magyarból (nyelvtanból) rontott négyesről hármásra - kevésbé tehetős szülei azzal igyekeznek jobb belátásra bírni, hogy nem veszik meg neki azt a három kötetből álló kalandregény-sorozatot, amire oly nagyon vágyott, s jó jegy esetére meg is ígérték neki.

Más-más családok, esetek, amelyekben mégis akad közös elem: a könyv, mint büntetési eszköz. Ez ellen alighanem a büntető szülők tiltakoznának a legjobban. Hiszen ők éppen a tanulás, az olvasás érdekében léptek fel! Eszükbe sem jut, hogy rosszat tesznek. Hogy éppen az ellenkezőjét érik el a "kötelező" penzumok kijelölésével! Nem ismerték föl, hogy gyermekük esetében nincs veszve semmi, mert szeret olvasni, tehát csak okosan kellene terelni az olyan olvasmányok felé, amelyek nemcsak szórakoztatják, hanem tanítják, és nemesítik is a lelkét. Talán abba sem gondoltak bele, hogy annak, aki sokat olvas, nemcsak az ismeretei bővülnek, hanem gazdagodik szókinccse is, csiszolódik kifejezőkészsége, és a helyesírása is jobbá válik. Anélkül, hogy a kevésbé kedvelt nyelvtani szabályokat kellene gyakorolnia.

Elgondolkodtató a büntetés egyoldalúsága is: vajon csak a gyerekek voltak azok, akik megszegették kötelességüket? A szülők miért csak közvetlenül tanév előtt jöttek rá arra, hogy baj van, baj lehet a tanulással?

Jó lenne, ha - amíg nem késő- akadna egy-két olyan bátor tanító, tanár, aki meri vállalni, hogy "beszóljon" a család ilyen jellegű belügyeibe. Aki okos szóval, tanáccsal nemcsak akar, hanem tud is segíteni. Aki megérteti: a nyári vakáció ideje a legjobb alkalom arra, hogy elolvassunk, illetve gyermekünk figyelmébe ajánljunk olyan könyveket, amelyek egyszerre tanítanak és szórakoztatnak is. Amelyek lekötik a figyelmet, amelyek elővehetőek a strandon, egy jól sikerült kirándulás után, a buszon, vonaton hazafelé menet, bárhol várakozás közben. De csak az a könyv talál célba, az a legjobb személyiségfejlesztő, barát, tanító, amelyiket szabad akarattal, érdeklődéssel vesznek kézbe. A pedagógus és a szülő feladata az érdeklődés, a kíváncsiság felkeltése. A többi bátran a könyvre és a gyerekre bízható.

## VÉDETT GYERMEKEK

A család szeme fényét a szülők gyakran a széltől is óvják, minden mozdulatáról tudni akarnak, ha tehetik, egyetlen percre sem hagyják magára. Ez a határtalan gondoskodás azonban nem feltétlenül jó a gyermek számára. A magyar származású Frank Füredi "Paranoid gyermeknevelés" című, Angliában nemrégiben megjelent könyvében kifejti, hogy a szülők manapság túlzott félelemmel kezelik gyermekeiket, s ezzel megakadályozzák autonóm személyiségfejlődésüket és kísérletező kedvük kibontakozását.

Füredi szerint rengeteg szülő állandóan, ám ugyanakkor feleslegesen aggódik gyermeke miatt. Sokan például nem adnak cumit kicsinyük szájába, nehogy arról egy darab letörjön, és azt a csemete lenyelje. Idővel a szülői paranoia csak tovább növekszik: a bölcsődékben a gyermekek bántalmazása miatt felszerelt kamerarendszer miatt a síró kisdedeket a nevelők nem merik megvigasztalni, nehogy gyanúba keveredjenek, míg a játszótereket a ködös Albionba már mind több helyen gumiszőnyeggel borítják, megelőzve az esetleges sérüléseket. Cs. A. gyermekpszichológus ezeket az elképzeléseket túl szélsőségesnek tartja – bár azt elismeri, előfordul –, hogy egyes szülők sokkal inkább ellenőrzik gyermeküket, mint az kívánatos lenne. A szakember szerint ez a típus a szülőknek csak elhanyagolható része – legalábbis Magyarországon –, de kétségkívül egyre többen vannak. Cs. szerint a túlzott aggodalmaskodók táborának bővüléséhez a média és a reklámok is jócskán hozzájárulnak. A tisztító és tisztálkodó szerek reklámjaiból a nézők olyan üzenetet kapnak, hogy még a lakásban is állandó veszély leselkedik a gyermekekre a láthatatlan bacilusok miatt. Ezért kell folyton takarítani, vagy fürdetni a gyermekeket – miközben orvosilag is bizonyított, hogy az ember bőrén megtalálható egyes bacilusok teljes elpusztítása nem egészséges. A gyermekek fejlődésében kétséget kizáróan rossz hatással van a túlzott engedékenység és a folytonos aggodás – véli a pszichológus. A gyermeknek ugyanis már kiskorától függetlenséget kell tanulnia, vagyis nem árt ha tudja, szülei nem állnak minden percben a háta mögött. Másrészt tudatosítani kell a kicsikben, hogy bizonyos szabályokhoz tartaniuk kell magukat. Bár Füredi művét több szociológustársa is kritizálta, mondván az esetleges túlzott aggodás nem válhat kárára a gyermeknek, ám a nevelés terén a magyar szakértő egyetért vele. Füredi öt éves fia például felügyelet nélkül, egyedül játszhat a kertben, de egyértelmű szabályokhoz kell tartania magát. Cs. A. szerint ez a középut a követendő, ugyanis egy ilyen idős gyerekek már tudatában kell lennie, mit szabad és mit nem, s az egyedüllet alatt kísérletező kedve és önállósága fejlődik.

## NEVELÉS-FELFOGÁSOK

### Prohászka Lajos: Az oktatás elmélete

*Nevelés*en mindenkor a pedagógiai tevékenység egészét értjük, amennyiben ez egy személyes életforma kialakítására irányul. Ez a kialakítás azonban nem a pusztán egyéni adottságok kifejlesztése, kibontakoztatása által, hanem inkább az egyéni adottságon felülálló, objektív tartalmak segítségével történik. Amennyiben pedig valamely egyéniség úgy alakítja ki a maga életformáját, hogy ezeket az objektív tartalmakat elsajátítja, magáévá teszi, velük mintegy lényegessé válik, nevezzük ezt a folyamatot *művelődésnek*. Vagy röviden: a nevelés a személyes életforma kialakítására, a művelődés az objektív tartalmakkal való ellátására irányul. Ez a megkülönböztetés fejeződik ki tulajdonképpen már a fogalmak köznapi használatában is: nevelünk valakit *valamivé*, kiművelünk valakit *valamire*. Nevelés és művelődés tehát egyformán egyetemes, a pedagógikum egészét kifejező tevékenység; ellenben a nevelés ennek a tevékenységnek inkább szubjektív, a művelődés pedig inkább objektív oldalát jelöli meg, s épp ezért a kettő tulajdonképpen a legszorosabban összetartozik:

Nem nevelhetünk valakit anélkül, hogy egyszerre ne művelnők, vagyis érintkezésbe ne hoznók az objektív kultúra tartalmaival; és viszont nem teszünk senkit műveltté ha a kultúra tartalmaival egyéni életformájának kibontakozásában nem segítjük, vagyis neveljük.

Más szóval ezt így is kifejezhetjük: a nevelés szorosabb értelemben véve *kifejlesztés*, gondozása, segítő, támogató kibontakoztatása az eredeti adottságoknak; a művelődés viszont inkább *nyújtás*, adás, valamilyen többletnek felkínálása a pusztán önkibontakozással szemben és a kettő tulajdonképpen csak akkor éri el célját, ha egyensúlyban van.

### Mitrovics Gyula: A neveléstudomány alapvonalai

A nevelésnek nem lehet más célja, mint az, hogy végigvezesse az embert azon az úton, amelyen eléri a tiszta humánitász kifejlődését. Ennek a fáradságos útnak a jutalmául elnyeri az erkölcsi jellem értékeit; az igazi személyiség méltóságára emelkedik és megközelíti ezzel az ő istenfiúságának az ideálját. Ezzel a legmagasabb céllal áll összefüggésben az a nevelői kötelezettség, hogy ennek az útnak az egyes szakaszait *megrövidítse és megkönnyítse*. Ez azonban nem azt jelenti, hogy a növendéknek az erkölcsi terhein könnyítsen; nem efféle kényelmi szempontokról van szó itten. Itt az a meggondolás vezet, hogy rövidítve az időt, mellyel a pálya egyes részeit a növendék megfutja, annál messzebb érhet el; és könnyítve a terheket, annál nagyobb mélységekre szállhat alá, annál mélyebben és igazabban élheti magát bele emberi méltóságával járó nagyszerű feladatainak a teljesítésébe. A nevelőnek tehát kötelessége, hogy megkönnyítse növendékeinek a dolgát, de nem azért, hogy az erő kifejtéstől megkímélje, hanem azért, hogy maradjon ereje és ideje magasabb célok elérésére. (...)

A nevelés erkölcsi céljai természetesen magukban foglalják a társadalmi szempontokat is. Az erkölcsi szempontok az emberi közösség szempontjai, az erkölcsi törvények a társadalmi együttélés törvényei. Erkölcsiség el sem képzelhető az emberiség életközössége nélkül. Erkölcsi eszményeink megvalósítása tehát csak a társadalom keretein belül biztosítható. Ezért jelent erkölcsi feladatot en-

nek az életközösségnek a szolgálata. Az erkölcsi célkitűzés tehát már a nevelés szociális törekvéseit is magában foglalja. Vagyis az erkölcsi nevelés mindig a társadalom érdekében és szolgálatában áll. Következésképpen az erkölcsi nevelés körében jutnak kifejezésre a nevelés szociológiai törekvései.

### **Fináczy Ernő: Elméleti pedagógia**

A nevelés és idomítás közt az a lényeges különbség van, hogy a nevelés öntudatos személyiségnek a kiformalására irányul, tehát arra törekszik, hogy az egyén a jót, a helyeset tudatosan és szabadon tegye meg, az idomításnak célbavett eredménye ellenben a feltétlen megkötöttségnek, a tudatlanságnak állapota. (...) A nevelés nagykorúaknak kiskorúakra való egyetemes és tervszerű ráhatása avégből, hogy a fiatal nemzedék majdanán egyéni és nemzeti feladatainak egy erkölcsi cél mértéke szerint tudatossággal és szabadsággal megfelelhessen.

### **Weszely Ödön: Bevezetés a neveléstudományba**

A nevelés lényegében az „én”-nek kiterjesztése. Mint egyéni életfeladat nemzedékek kapcsolatának a helyreállítása, a jelenben, az egy kultúrában, élők szellemi kapcsolata a kultúra segítségével.

De egyúttal a múlt szellemi hagyományainak a továbbszármaztatása és összekapcsolása is az előző nemzedéknek a jövő nemzedékkel, s beállítása a következő nemzedéknek az emberiség fejlődési folyamatába. Mint ilyen tevékenység a nevelés a fejlődés befolyásolása, azaz: módosítása, fokozása és tökéletesítése. Képessétetele ennek a nemzedéknek arra, hogy ebben a fejlődési folyamatban tudatosan részt vegyen, s a fejlődés célját elősegítse. Így beállítjuk a nemzedékek sorát a kozmikus világfolyamatba. Ennek felismerése a tudomány és filozófia feladata; s ennek az így fölismert folyamatnak tökéletesítése az áhított cél felé, ez a kultúra célja és értelme.

Míndezeneket összefoglalva azt láthatjuk, hogy a nevelést különböző szempontokból lehet meghatározni.

A nevelés a növendék szempontjából: a kulturális célzatú hatások összessége.

A nevelő szempontjából: a kulturális célzatú tevékenységek összessége.

A fejlődés szempontjából: a fejlődés irányítása, fokozása, tökéletesítése.

A kultúra szempontjából: az előző nemzedékek kultúrájának átadása a következő nemzedéknek számára.

Az értékek szempontjából: értékek megvalósítása a következő nemzedékben.

A testi élet szempontjából: a testi diszpozíciók kifejlesztése.

A gazdasági élet szempontjából: előkészítés a megélhetésre.

A lélek szempontjából: magasabbrendű lelki életre való felemelés.

A nemzet szempontjából: képessé tétel a nemzeti életben való részvételre.

A társadalom szempontjából: képessé tétel a társadalomban való részvételre.

Az egész élet szempontjából: képessé tétel az életfeladatok megoldására.

### **Imre Sándor: Neveléstan**

A nevelés valaminek a kifejlesztése, kialakítása, ami mint lehetőség megvan a nevelés tárgyában. Fejleszteni, kialakítani csak azt lehet, ami él; a maga természete szerint minden élő lehet. (...) A nevelés a maga igazi értelmében az élők között is csak az emberre vonatkozik: embernek emberre irányuló alakító tevékenysége. Az állatok nevelése ugyanis csak ápolás és idomítás, a növény nevelése csak ápolás; amit állaton és növényen elérhetünk, ahhoz nem kell ennél több. Az ember nevelésében is ott van az ápolás és bizonyos mértékben, bizonyos irányban az idomítás isde ez a két tevékenység az ember nevelésének csak részlete és eszköze., még pedig alsóbb rendűnek érzett részlete és szükségből használt eszköze; az egyén fejlődésével, a nevelés haladásával – rendes körülmények között – az ápolás és az idomítás mindjobban háttérbe szorul, mert feleslegessé válik. A nevelés tehát az ápolásnál és idomításnál több; olyasmire irányul, ami az állatból és növényből hiányzik. Állattól és növénytől nem várjuk nevelői munkánk méltánylását, célunk felismerését, saját maga alakításában való gyarapodó közreműködését. Az ember nevelése pedig éppen arra törekszik, hogy a kényszerítő eszközök helyébe fokozatosan mindinkább a növendék értelmessége, önálló elhatározása lépjen. A nevelésben tehát a szó értelme szerint a *szellemi úton a szellemi életre való hatás* a legfontosabb mozzanat.

### **Karácsony Sándor: Magyar nyelvtan társas-lélektani alapon**

A nevelés lehetséges, de csak a társas lélek funkciói útján. Ha az értelemre is akarok hatni nevelőleg, akkor a nevelésnek nyelvnek is kell lennie, mert a társas lélek értelmi funkciója egy jelrendszerben mozog, két ember munkája és ezt nevezzük nyelvnek. A nyelvi nevelő ráhatás nem is lehet más, mint funkcionális, a nevelő és a növendék beszélése formájában. Az élő nyelv, miközben él, hat, ha a beszélő két ember munkaközösségében az erő nem egyforma megosztású, természetesen hat nevelően az erősebb felől a gyöngébb felé. Az értelem minden egyéb vonatkozásában egyéni lelki adottság, tehát autonóm, ennél fogva nevelhetetlen. A kultúra átadása az utókornak szintén csak nyelvben lehetséges, az új kultúra a nyelv közegén át galvanizálódik át a régi generáció pólusától az új generáció pólusához.

### **Karácsony Sándor: Ocsúdó magyarság**

[A nevelés maga] a tettrendszerben mozgás. A társaslélek akarati funkciója a nevelés. Az iskola és az ifjúság a nevelésnek csupán klasszikus helye és ideje, maga a nevelés azonban minden olyan esetben egyetlen lehetősége az egzisztenciának, ha az egyik ember cselekedni kénytelen, s a másik ember elszenvedni kényszerül tettet.

### **John Dewey: Pedagógiai hitvallásom**

Vallom, hogy a nevelés csak akkor hatékony, ha a személyiség részese lehet a társadalmi öntudatnak. A nevelés folyamata már a születés pillanatában megkezdődik, folyamatosan fejleszti az egyén szellemi erőit, átítatja az ember öntudatát, alakítja szokásait és nézeteit, felkelti érzéseit és érzelmeit. Az egyén ezen az öntudatlan nevelési folyamaton keresztül fokozatosan részesül az emberiség által eddig felhalmozott szellemi és erkölcsi javakból. Örököse lesz a civilizáció befektetett tőkájének. A

legjobban szervezett intézményes nevelés sem tud teljes mértékben elszakadni ettől az általános folyamattól, csak annak megszervezésére, illetve differenciálására vállalkozhat.

Vallom, hogy az egyedüli igaz nevelés akkor valósul meg, ha a gyermek szellemi erőit annak a társadalmi környezetnek az igényei formálják, amelyben él. Ezek az igények ösztönzik arra, hogy a közösség tagjaként cselekedjen, s magát abból a szempontból ítélje meg, hogy mennyire van hasznára a közösségnek. A cselekvései által kiváltott reakciókból tudja meg, hogy ezeknek a cselekedeteknek mi a társadalmi jelentőségük. A bennük rejlő érték visszatükröződik magukra a cselekedetekre. Például a gyermek ösztönös gagyogására a felnőtt értelmes szavakkal reagál, s ebből a gyermek megérti, hogy gagyogása valójában mit jelent, megismerkedik a nyelv által kifejezhető érzelmek és fogalmak gazdagságával.

Vallom, hogy ennek a nevelési folyamatnak két oldala van: pszichológiai és szociológiai. Egyiket sem hagyhatjuk el vagy rendelhetjük alá a másiknak káros következmények nélkül. A kettő közül a pszichológiai oldal az alapvető. A nevelés anyagát, kiindulópontját a gyermek ösztöneiben és erőiben találjuk. Ha a nevelő szándékai nincsenek összhangban a gyermek ösztönös tevékenységével, a nevelés csupán külső kényszer. Így is el lehet érni bizonyos eredményeket, de ez nem nevelés. Ha nem ismerjük az egyén pszichológiai alkatát és tevékenységét, akkor a nevelési folyamat csak esetleges és önkényes. Ha véletlenül összhangba kerül a gyermek tevékenységével, akkor a nevelés feszültséget okoz, sőt a gyermeki fejlődés akadálya lesz.

Vallom, hogy a társadalom és a civilizáció jelenlegi helyzetének ismerete szükséges ahhoz, hogy helyesen értelmezzük a gyermek szellemi erőit. A gyermeknek saját ösztönei és törekvései vannak, melyeket csak akkor érthetünk meg, ha rátalálunk a társadalmi megfelelőjükre. Vissza kell tudnunk vezetni azokat, hogy meglássuk, mire vezetnek. Előbbi példákra visszatérve, arról van szó, hogy képesek legyünk a gyermek gagyogásában felismerni a majdan kialakuló társadalmi érintkezés, a beszéd ígéretét és lehetőségét, mert csakis e felismerés birtokában tudunk ezzel az ösztönrel megfelelően bánni.

Vallom, hogy a nevelési folyamat társadalmi és pszichológiai oldalai szervesen összetartoznak. A nevelés azonban nem tekinthető a kettő kompromisszumának, egyik oldal sincs alárendelve a másiknak. A nevelés pszichológiai meghatározása formális és tartalmatlan, vagyis csak az értelmi erők fejlesztésének elvét tartja fontosnak, és nem szól arról, hogy miként használhatók ezek az erők. A társadalom-szempontrú meghatározás - egyre szorosabban illeszkedve a civilizáció fogalmához - a nevelést erőltetett és külsődleges folyamatnak fogja fel, a személyiség szabadságát alárendeli az előre meghatározott társadalmi és politikai helyzetnek. Vallom, hogy ezek az ellenvetések helyesek, mikor a két oldal merev szétválasztása ellen szólnak. A szellemi erőket akkor tudjuk megítélni, ha ismerjük céljukat, hasznukat, funkciójukat, ezt azonban csakis abban az esetben tehetjük meg, amennyiben az egyént a társadalmi viszonyok aktív részesének tekintjük. Ugyanakkor azonban a gyermeknek a társadalomba való beilleszkedését a jelenlegi feltételek között azzal segíthetjük elő, hogy maximálisan fejlesszük erőit. A demokrácia és a modern termelési feltételek kialakulása miatt nem tudjuk pontosan megjósolni, hogy milyen lesz a civilizáció húsz év múlva. Ezért lehetetlen a gyermeket adott helyzetekre felkészíteni. Csak úgy lehet őt a jövőre felkészíteni, ha megtanítjuk arra, hogy ura legyen önmagának, vagyis olyan képzet adunk neki, hogy tehetségeit gyorsan és teljes mértékben alkalmazni tudja; szeme, füle és keze parancsra váró szerszámok legyenek; tudja megítélni a körülményeket, gazdaságos és hatékony cselekvésekre legyen képes. Az ilyenfajta beilleszkedést csak akkor érhetjük el, ha állandóan szem előtt tartjuk az egyén szellemi erőit, ízlését és érdeklődését, tehát a nevelés fogalmát állandóan pszichológiai kifejezésekkel kell helyettesítenünk.

Vallom tehát, hogy az egyén, akit nevelni akarunk, társadalmi lény; a társadalom az egyének organikus közössége. Ha a társadalmi tényezőt hagyjuk figyelmen kívül, a gyermek nevelése pusztán absztrakció. Ha az egyéni tényezőt hagyjuk ki a nevelésből, akkor csak érzéketlen, élettelen tömeget kapunk. A nevelés tehát a gyermek tehetségének, érdeklődésének, szokásainak alapos megfigyelésével kezdődik. Ezeket a fentiekre való hivatkozással ellenőrizni kell. A szellemi erőket, szokásokat, érdeklődést folytonosan értelmezni kell; tudnunk kell, hogy mit jelentenek. A társadalmi megfelelőjük nyelvére fordítsuk le ezeket, s akkor megtudjuk, mennyire hasznosak a társadalom szempontjából.

### Jean-Jacques Rousseau Emil

Minden jó, amidőn kilép a dolgok alkotójának kezéből, de minden elfajul az ember kezei közt. A földet emitt arra kényszeríti, hogy egy másik föld termékeit táplálja, egy fát arra, hogy egy másiknak a gyümölcsseit hordja; vegyíti és összezavarja az éghajlatokat, az elemeket, az évszakokat; megcsonkítja kutyáját, lovát, rabszolgáját; felfogat mindent, eltorzít mindent, szereti az idomtalant, a szörnyszülötteket. Semmit sem akar olyannak, amilyenek a természet alkotta, még az embert sem. Kedvére idomítja őt, akár a cirkuszi lovat, kitekeri a tagjaita maga ízlése szerint, mint egy fát a kertjében.

Ha nem így volna, még rosszabbul folynék minden, mert a mi fajtánk nem bírja el, hogy csak félig munkálják ki. Most már odáig jutottunk, hogyha a többiek között magára hagynának valakit a születése pillanatától fogva, ő torzulna el a leginkább. Az előítéletek, a tekintély, a szükség, a példa, az összes társadalmi intézmények, amelyeknek tengerében alámerülünk, megfojtanak benne a természetet, helyébe azonban semmit sem iktatnának. Fiatal cserjeként állna ott az a természet, mint akit a véletlen plántált egy út kellős közepére, ahol a járókelők csakhamar elpusztítanák, mert mindenfelől nekiütődnének, és hajlítgatnák erre is, arra is. [...]

Háromfajta tanító formál tehát mindannyiunkat. A tanítvány, akiben különböző leckéik keresztezik egymást, rosszul nevelt tanítvány. Sohasem lesz összhangban önmagával. Egyedül az, akiben mindenik lecke egybevág, és ugyanazokra a célokra irányul, megy a maga célja felé, és él következetesen. Csak az ilyent lehet jól neveltnek tekinteni.

Nos, e három különböző nevelés közül a természet adta nevelés nem tőlünk függ. A dolgok nyújtotta nevelés csak bizonyos tekintetben, míg az emberektől kapott nevelés az egyetlen, amelynek valóban urai vagyunk, igaz, hogy csak feltételesen, mert vajon ki remélheti, hogy teljességgel irányíthatja mindazok beszédét és tetteit, akik egy gyermek környezetében vannak?

A nevelés tehát művészet, s így csaknem lehetetlen, hogy sikerüljön, mert a sikerhez szükséges együttműködés nem függ senkitől sem. Mindaz. Ami gondosság árán elérhető, abból áll, hogy többé-kevésbé megközelítjük a célt, de ahhoz, hogy el is érjük, már szerencse kell.

Mi ez a cél? Nem más, mint a természet célja. Bebizonyítottuk az imént. Miután ahhoz, hogy mindhárom nevelés tökéletes legyen, mindháromnak az együttműködése szükséges, így tehát a másik kettőt ama nevelés felé kell terelnünk, amellyel szemben tehetetlenül állunk.

### Émile Durkheim: A nevelés természete és szerepe

A nevelés meghatározásához tehát tekintetbe kell vennünk a mai és a korábbi oktatási rendszereket, össze kell ezeket hasonlítanunk egymással, és ki kell emelnünk a közös jellemzőiket. Ezeknek a jellemzőknek az összessége lesz a keresett meghatározás.



Közben két összetevőt már meg is határoztunk. A neveléshez egy felnőtt és egy fiatal generáció jelenléte szükséges, valamint az a hatás, amelyet az előbbi az utóbbira gyakorol. Marad a hatás természetének meghatározása.

Úgyszólván nincs társadalom, amelyben a nevelési rendszernek ne lenne két oldala: egyetlen, ugyanakkor többféle.

Valóban többféle, bizonyos értelemben azt mondhatjuk, a nevelés annyiféle, ahányféle közeg van a társadalomban.

(...)minden társadalom kialakítja a maga eszmeemlékét, azt, hogy milyen legyen az ember szellemi, testi és erkölcsi szempontból. Ez az eszmény bizonyos mértékben minden állampolgár számára ugyanaz; és csak bizonyos ponton túl differenciálódik, azoknak a sajátos környezeteknek megfelelően, amelyeket minden társadalom magában hordoz. Ez az egyetlen, ugyanakkor többféle eszmény a nevelés pólusa. Feladata tehát, hogy kialakítson a gyermekben: 1. bizonyos számú testi és szellemi készséget, amelyeket a társadalom, amelynek tagja, minden tagja számára szükségesnek tart; 2. bizonyos testi és szellemi készséget, melyeket a speciális társadalmi csoport (kaszt, osztály, család, foglalkozás), amelynek tagja, szükségesnek ítél. Így tehát az eszményt, amelyet a nevelés megvalósít, egészében maga a társadalom és speciálisan az adott társadalmi környezet határozza meg. A társadalom csak akkor tud fennmaradni, ha tagjai kellőképpen homogének. Ezt a homogenitást a nevelés örökíti át és erősíti meg, előre rögzítve a gyermek lelkében a kollektív élet megkövetelte lényeges hasonlóságokat. Másrésztől viszont bizonyos fokú különbözőség nélkül mindenféle társadalmi együttműködés lehetetlen volna: a nevelés különféleségeivel és specializálódásával – biztosítja a szükséges különbözőség állandóságát. Amikor a társadalom elérkezett fejlődésének olyan fokára, hogy a régi kasztokra vagy osztályokra tagolódás már nem tartható fenn többé, elévültnek tekinti azt a nevelést, és másikat tesz helyébe. Ha ugyanakkor a munka tovább osztódik, a nevelés a közös érzelmek és eszmék elsődleges alapjain a foglalkozási képességek gazdagabb változatait hozza létre a gyermekekben. Ha a társadalom háborús viszonyban van a környező társadalmakkal, arra törekszik, hogy erősen nacionalista mintára formálja a gyermek szellemét; ha a nemzetközi vetélkedés békésebb formákat ölt, a megvalósítandó típus általánosabb és emberibb lesz. A társadalom számára a nevelés tehát csupán eszköz, amellyel megteremti a gyermekek szívében saját létének leglényegesebb feltételeit. Később meglátjuk, miért érdeke az egyénnek, hogy megfeleljen ezeknek a követelményeknek.

Ezzel a következő meghatározáshoz érkeünk: A nevelés az a ráhatás, amelyet a felnőtt generációk gyakorolnak azokra, akik még nem érettek a társadalmi életre. Feladata, hogy kialakítsa és fejlessze a gyermeknek azokat a testi, szellemi és erkölcsi készségeit, amelyeket elvár tőle általánosságban a politikai társadalom és speciálisan a sajátos környezet, amelybe tartozik.

*Apáczai Csere János*

## **AZ ISKOLÁK FÖLÖTTÉBB SZÜKSÉGES VOLTÁRÓL ÉS A MAGYAROKNÁL VALÓ BARBÁR ÁLLAPOTUK OKAIRÓL**

*Apáczai Jánosnak, a teológia doktorának és professzorának beszéde. Tartotta, midőn az újonnan felépült kolozsvári kollégium igazgatását Erdély fenséges fejedelmének megbízásából átvette, 1656. november 20-án, az első akadémiai előadóteremben.*

Nemes és nemzeti Polgármester úr, mély belátású Tanácsosok, tiszteletes Lelkipásztorok, ékes szavú Prédikátorok, igen jeles és tudós Iskolamesterek, bölcs Kurátorok, kedves Ifjúság és Te, hallgatók és nézők kedves koszorúja!

Bizony bölcs és sok ember egybehangzó véleménye szerint nagyon is helyes volt annak a tudósnak az elhatározása – bárki lett legyen is az –, aki majdnem ugyanilyen alkalommal, mikor minden rendű és rangú közönség feltűnően nagy számban gyűlt össze mindenfelől, hogy beszédét nagy tapssal fogadja, a szószékre lépve mindenkinek meglepetésére csak ennyit mondott: *ember!* Majd, anélkül hogy valamit hozzátett volna, lelépett a szószékről.

Mivel ezen mindnyájan fölöttébb csodálkoztak, másnap feltűnően ékes beszédben elmondta, mi volt tetteinek az oka. Azt hiszem, meg akarta mutatni, és szemléletesen a hallgatók emlékezetébe akarta vésní a tanulságot: az *emberi* önvizsgálódást annyira szem előtt kell tartanunk mindnyájunknak, hogy szónok nélkül is találjunk elég okot, amiért ebben a halandó és esendő életben állandó elmélkedés és folytonos szemlélődés közben mennél siralmasabb hangon egyre csak saját sorsunkat sirassuk.

Különben pedig, ha e jeles tudós eme híressé vált tettét akarnám utánozni, *iskolát* mondanék, és ezzel feloszlattam a gyűlést. Mert az iskolára olyan nagy szükség van, és olyan sokféle a haszon, mely az iskolából származik, hogy vaknak, sőt érzéketlennek kell lennie annak, aki ezt magától föl nem fogja, be nem látja. De boldog Isten! Amilyen nagy az iskolának a szükségessége, amilyen sokféle a haszna, olyan nagy, ha ugyan nem sokkal nagyobb a nyomorúsága a magyaroknál, olyan nagy a megvetés és – hogy a gyűlölet szót ne használjam – az ellenszenv iránta. Számítva jóakarátú érdeklődésekre, hallgatóim, mind a két kérdést szeretném előttem néhány durva ecsetvonással felvázolni. Ezért ismételtelen kérlek benneteket, ajándékozatok meg figyelmetekkel!

Az iskola, hallgatóim – hogy a meghatározáson kezdjem, amint azt minden rendes értekezésben tenni illik –, tanítók és tanulók rendezett társulása, akik az emberi életkörülmények szempontjából hasznos és szükséges ismereteket tanítanak és tanulnak. E társulás – mivel tagjainak nagyon is eltérő volta miatt nem lehet egyöntetű – az iskolaügyek szakértőinek gondos megfontoláson alapuló rendszerézése szerint feloszlik alsó, közép- és felső iskolákra. Mégpedig úgy, hogy az alsó iskolák népiskolák,

melyekben tudniillik leginkább az anyanyelven való olvasást, helyes beszédet és írást tanítják a vallás elemeivel együtt. Ezért ezeket anyanyelvi iskoláknak is hívjuk. A középiskolák viszont főleg három tantárgynak, ti. a latin és görög grammatikának, a retorikának és logikának, továbbá a katekizmusnak és az erkölcstannak tanítása által a felső iskolák felé egyenetlik az utat, és megszokott nevük triviális. Végül a felső iskolák minden tudományágban előadásokat és gyakorlatokat nyújtanak törvény szerint mindenkinek, és pedig ingyen. Ezeket akadémiáknak és egyetemeknek hívjuk abban az esetben, ha a tanítók különleges hatalommal vannak felruházva, hogy a négy fakultáson tudományos fokozatokat és címeket adjanak. Különben csak a gimnázium, főiskola vagy kollégium elnevezés illeti meg őket.

Hogy a népiskolák mennyire hasznosak, és milyen nagyszükség van rájuk, az nagyon is világos és magától értetődő mindenki előtt, aki a bennük folyó, előbb vázolt munkát szem előtt tartja: teljesen és tökéletesen azonban csak az értheti meg a dolgot, aki gondosan fontolóra veszi: valamely politikai közösségben akár vezető, akár alárendelt szerep betöltésére csak olyan emberek lehetnek alkalmasak, akik már kisgyermek korukban, mindjárt az anyatejtől való elválasztás után megszokták, hogy az engedelmesség tejét szívják, alárendelve a kormánypálcát tartó király (ti. az iskolamester) törvényeinek. Ez tette – Xenophón tanúsága szerint – a spártai államot a többi görög államnál boldogabbá. Arra vonatkozóan viszont, hogy már gyermekkortól kezdve mekkora haszna van az emberekkel való gyakori szóbeli érintkezésnek, bizonyosságul szolgálhatnak azok a szerencsétlen teremtetések, akik annak tudatában, hogy másokkal beszélni nem tudnak, kerülnek minden társaságot. Így tesznek tanúságot arról, hogy közelebb állnak a beszélni nem tudó oktalan állatokhoz, mint az igazi emberekhez, akiket csupán gondolkodó és beszélő képességük különböztet meg az állatoktól. Márpedig a beszéd helyes kiejtésének és írásának tanítása az iskolákban folyik.

De boldog Isten! Milyen csodálatos dolog az az írás és az írás olvasása! Milyen csodálatos, hogy ezeknek a vonalacskáknak különböző alakjai majd a gyönyörnek, majd a fájdalomnak, majd a szeretetnek, majd a gyűlöletnek, majd a békének, majd a háborúnak, majd a csendnek, majd a viharnek képzeteit és fogalmait keltik fel lelkünkben. Érthető így az amerikai őslakók esete, akiket mi, az Óvilág lakói csak 164 éve ismerünk. Mikor ezek észrevették, hogy a mieink az odaküldött levelekből meg tudják állapítani, mit akarnak hozzátartozóik, noha roppant szárazföldek és tengerek választják el őket egymástól, maguk is nagy kedvet kaptak erre a vakmerő dologra. Előbb csak nézegették a betűformákat, aztán a fülükhöz illesztgették, végül kezükkel tapogatták. Így akarták jelentésüket megismerni. Mikor aztán belátták, hogy ez semmiképp sem sikerül nekik, írástudásuk miatt isteni lényeknek tartották a mieinket. És bizony nem minden ok nélkül! Mert ha az ember az oktalan állatok szemében beszélőképessége miatt isteni lénynek számít, akkor az olyan embert, aki bármilyen módon meg tudja ismerni a legtávolabb levők rejtett akaratát is (melynek kifürkészésére csak isteni lény képes), e tudományhoz nem értők méltán tarthatják emberek felett álló lénynek.

Ám hagyjuk most e barbár, vad, Küklopsz-féle embereket! Szüntesd meg az olvasnitudást, írmitudást! Nem találsz akkor sehol egyetlen jó családapát, családanyát, fiút vagy egyéb családtagot, aki az adás-vételkor, polgári szerződések kötésekor helyesen járna el. Polgári ügyekben mindnyájan olyanok lesznek, mint a vakok, akik arra kényszerülnek, hogy kézen fogva vezetessék magukat. Bizony fájlalhatjuk és keserű könnyek közt sirathatjuk tehát, hogy a keresztények között akad olyan ország, ahol a távol levő férj otthon levő feleségével, az úr a szolgájával mindig csak közvetítők útján beszélhet. De sokkal inkább fájlalnunk kell azt, hogy lehet látni egész falvakat is egy-kétszáz családdal, amelyeknek szeme, füle, nyelve egyedül az iskolamester vagy a lelkipásztor.

Azt sem lehet figyelmen kívül hagyni, hogy anyanyelvi iskolák nélkül, melyek a gyermekeket már zseni korukban olvasásra és írásra tanítják, a kereszténység szükségképpen szabados gondolkodássá és istentagadássá fajul. A pápaság alatt eltelt sok évszázad tapasztalata bizonyítja, hogy ez magától bekövetkezik, ha elhanyagolják az állandó katekizmustanítást, amely pedig a tanulók olvasni- és írnitudása nélkül bizony csaknem egészen sikertelen próbálkozás. Az említett évszázadok állati tudatlanságáról ékes bizonyítást tesz Neuhusanus apát, a pápa hű ajtónállója (még ha hiányoznának is más bizonyítékaink). Azt állítja, ha Luther nem jött volna, ők arra is rávették volna a népet, hogy szénát egyék. Mit tett tehát Luther, mit tettek a mi reformátoraink, hogy ezt a barbárságot elűzzék és kiirtsák saját hazájukból? Ugye hogy iskolákat nyitottak mindenfelé, megszervezték a katekizmustanítást: ezt aztán utódaik nagy szorgalommal folytatták mind a mai napig. Ezt csinálják ma lankadatlanul a belgák és az angolok nemcsak hazájukban, hanem még a messze fekvő Indiában is, úgyhogy az indusok bár bár népe e tekintetben messzire megelőz bennünket.

Ideje hát, hogy felébredj, te álmos, te mámoros, te hályogos szemű magyar nép! Végre, végre ébredj fel az álomkórból, leheld ki magadból Bakkhoszt, kinek folyton áldozol, oszlasd el gyógyírral szemeid homályát! Nézd, szemléld, vizsgálód, milyen forrásból ered tömérdek nyomorúságod, melynek súlya alatt görnyedsz. Drága gyermekeid, hazánk reményei már bölcsőjüktől fogva a tudatlanság feneketlen örvényébe merülnek, és így felnőtt korukban sem látják meg soha a világosságot, sem saját javukat, sem a haza javát. Még egyszer mondom hát, serkenj fel, és állíts alsó iskolákat! Gondolj a híres rabbinus szavaira: „Aki gyermekkorában tanul, mihez hasonlít? Új papirosra írt tintához. Aki öregkorában tanul, mihez hasonlít? Régi, megkopott papirosra írt tintához.” (Pirke Abhoth, IV. fejr. Vö. Buxtorf Floril. Hebr. 63. lap.)

Igen nagy tehát, mint látjátok, mély belátású hallgatóim, az alsó iskolák haszna, a szükségességük pedig éppen a legnagyobb. És mégis, ha a kultúra magasabbra nem tör, s nem nő át a triviális iskola keretei közé, akkor ezekből az iskolákból aligha árad majd érezhető módon bármely népre is olyan műveltség, amely másokénál előbbre való volna.

A triviális iskolák szükségességét és hasznosságát – melyekben ti. elsősorban latin és görög grammatikát, retorikát és dialektikát tanítanak – olyannyira figyelmetekbe ajánlották mindig, hallgatóim, hogy a nagy nyomorúság ellenére népünknek már eddig is igen sok ilyen iskolája van. Ezért egyáltalán senki sem tartja szükségesnek közölnünk, hogy erről is bizonyítékokat halmozzunk egymásra. De hogy megsarkantyúzzam a jól futó lovat is, és kimutassam, hogy a triviális iskolák népszerűségének alapos oka van, csak arra az egy dologra hívom fel a figyelmeteket, hogy az ilyen iskolákban készítjük azon eszközöket, melyek által az Ádámban elveszett adományokat visszaszerezhetjük, már amennyire ez halandó és esendő életünkben lehetséges: azokat az eszközöket, melyek által felderülhet a bölcsesség régi fénye, és lassanként újra felemelkedhetünk arra a méltóságra, amelyből egykor kicsöppenünk. Mert ha ismerjük a latin és görög nyelvet, akkor behatolhatunk a bölcsesség nagy mestereinek fáradságot igénylő műveibe. Gyönyörűséggel szemlélhetjük az igazságnak hol itt, hol ott felbukkanó építményeit és mindazokat a nagyszerű dolgokat, amelyeket a tudományokról érzékelés, tapasztalás, megfigyelés és indukció alapján írtak és az utókorra hagytak. Mindezt Prométheusz égből lopott tüze-nek, ti. a logikának segítségével meg is vizsgálhatjuk, és hasznunkra fordíthatjuk. Ha pedig nem akarjuk, hogy olyanok legyünk, mintha csak magunknak születtünk volna (vagyis éppen ellenkezői annak, amit Platón is, meg emberi természetünk is kíván), és ha a retorikát is méltán nevezik az ékesszólás művészetének, akkor hallgatóinkat prózában is, versben is meg tudjuk győzni igazunkról. Hiszen:

*Ékes szavú szónok ha védi, nincs oly ügy, Mit bárki ellen nem lehetne védeni.*

mondja Hippolütoszban Euripidész. Hozzájárul ehhez még egy szempont. Mindazok ti., akik a triviális iskolát el nem végezték, ha magasabb fokú tanulmányokra, a felső iskolák és akadémiák előadásaira bocsátjuk is őket, sohasem váltják be a hozzájuk fűzött reményeket. Hiszen ott mindent latin és görög nyelven tárgyalnak a logika világosságánál.

Ha pedig a triviális iskolát végzett tanulók nem mehetnek tovább, olyanok lesznek, mint a repkény, mely egy darabon felkúszik a fára, de ha a faágak, amelyek tartják, nem nyúlnak tovább, akkor saját súlyánál fogva visszahajlik a földre. Ez a mi számunkra a legnagyobb szerencsétlenség. Mert igaz, hogy középiskoláink – már olyanok, amilyenek – mindig szép számmal voltak; de mivel jól szervezett felsőfokú iskolát – melyben minden isteni és emberi dologgal foglalkozó tudományt nyilvánosan előadnának és tanítanának; melyben a triviumot dicséretes eredménnyel végzett tanulókat évenként tisztességgel előre vinnék – mostanáig jóformán egyet sem állítottunk, ezért triviális iskoláinknak eddig jóformán semmi vagy csak nagyon kevés hasznát láthattuk. Habozás nélkül állapítom ezt meg, még akkor is, ha valaki néhány mai intézményünkre hivatkoznék velem szemben. Hiszen ezekben többnyire nem adnak mást elő, mint teológiát és logikát a latin nyelvvel együtt; csak ritkán fizikát, metafizikát és görög nyelvet; jóformán soha keleti nyelveket: a hébert, kaldeust, rabbinikust; és soha matematikai tudományokat, amilyen az aritmetika, geometria, asztronómia, optika; soha gyakorlati filozófiát, ti. etikát, ökonómiát, politikát és jogtudományt; soha orvostudományt; és soha nem adnak elő történelmet sem, és szónoklattant sem úgy, ahogy azt kellene. Ha nem lennénk érzéketlenek, mint a vas, mindezeknek a tárgyaknak nyilvánvaló szükségessége és haszna (amelyről röviden beszéltem már más alkalommal) arra indíthatott volna már eddig is bennünket, hogy akadémiákat vagy legalább a meglevőknél sokkal színvonalasabb kollégiumokat és főiskolákat állítsunk fel és tartsunk fenn. De fájdalom, ugyan hányan akadnak köztünk, hallgatóim, akik ha az akadémiát másutt hasznosnak tartják is, saját maguk számára is szükségesnek vallanak? Nem így van talán? De hiszen mostanában közszájon forog, hogy apáink idejében is éltek minden tekintetben nagy tudású férfiak, akikkel a ma élők össze sem hasonlíthatók; és hogy ezek – mint valami trójai falóból – a saját korukbeli iskolákból kerültek ki, márpedig ezek az iskolák külső kényelem szempontjából meg sem közelítették a mostanikiak színvonalát. Ámde szeretném, ha válaszolnának nekem, és ama férfiak közül, akiknek ragyogó tudása oly nagy csodálatot érdemel, csak egyet is mutatnának olyat, akit magyar iskolák külföldi akadémiák nélkül neveltek volna fel. Nem tagadom, voltak nálunk akkor is egyes kiváló elmék, akik az általános zürzavarból akár a teológia, akár a filozófia kellő ismeretéhez eljutottak. De hogy ez mindig mily ritka jelenség volt, azt műveik, melyekben a halál után is él az ember, kelleténél is jobban bizonyítják. Aztán meg nem is szabad minden kortársunkat a régiek előnyére teljességgel lebecsülnünk. Mert ha neked jó a véleményed a régiekről, az utókor – amely téged éppúgy a régiek közé számít majd, mint te amazokat, s amely, mint Cicero mondja, szeretet és részrehajlás nélkül, de viszont gyűlölet és irigység nélkül is fog ítélni – kortársainkról éppen olyan jó vagy még jobb véleménnyel lesz, és bizonyára csodálkozva gondol majd arra, hogy egykor ezek is, amazok is gyermekek voltak. Azokat viszont, akik múltunk és jelenünk ily nagy tudatlanságának palástját szőtték, el fogja átkozni, s végül azokat, akik haladásunkat készakarva akadályozzák, a pokolba fogja kívánni.

De térjünk vissza kitűzött feladatunkhoz! Mily nagyszerű és dicső, mily csodálatos és kedves ez a szó: bölcsesség, hallgatóim. Ha ezt testi szemekkel, ahogyan Plátón vágyott reá, nem is láthatjuk, és ha így nem is keltheti fel lelkünkben azt a csodálatos szerelmet, amelyről Plátón beszélt, sugarai

mégis újra meg újra behatolnak az emberi nyomorúság roppant örvényébe, és úgy elkápráztatják a halandók szemét, hogy bár azok csaknem teljesen elmerültek és eltemetkeztek a tudatlanság feneketlen mélységébe, nem akad közöttük olyan együgyű és ostoba, aki a bölcsesség nevének említésekor ne érezné, hogy föl kell állnia. S méltán, mert a bölcsesség vonzóerejét, szépségét és részeinek összhangját csak az emberi természet viseli homlokán. De ezt hirdeti mindkét könyvében áradó szavakkal Salamon is, a bölcsességnek ama bőségszaruja és kincsesháza. Csak két helyet idézek itt, melyeken leginkább érdemes kellő figyelemmel elgondolkoznunk. Egyik a Példabeszédek 4. fejezete, az 5–9. versekben: „Szerezz bölcsességet, szerezz eszességet, ne felejtkezzél el, se el ne hajolj az én számnak beszéditől. Ne hagyd el azt, és megtart téged; szeresd azt, és megőriz téged. A bölcsesség kezdte ez: szerezz bölcsességet, s minden keresményedből szerezz értelmet. Magasztald fel azt, és felmagasztal téged; tiszteltté tesz téged, ha hozzád öleled azt. Ád a te fejednek kedvességnek koszorúját; igen szép, ékes koronát ad néked.” Másik a Prédikátor könyvének 9. fejezete, a 18. és következő versekben: „Akkor én azt mondtam: jobb a bölcsesség az erősségnél, de a szegénynek bölcsessége utálatos, és az ő beszédit nem hallgatják meg. A bölcsenek nyugodt beszédét inkább meghallgatják, mint a bolondok közt uralkodónak kiáltását. Jobb a bölcsesség a hadakozó szerszámoknál, és egy bűnös sok jót vesz el. A megholt legyenek a patikáriusnak kenetét megbüdösítik, megerjesztik; *azonképpen* hathatósabb a bölcsességnél, tisztességnél egy kicsiny balgatagság. A bölcs embernek szíve az ő jobb kezénél *van*; a bolondnak pedig szíve bal kezénél. A bolond mikor az úton jár is, az ő elméje hiányos, és mindennek hirdeti, hogy ő bolond.”(...)

De a bölcsesség tűzhelyei, hallgatóim, mindig az akadémiák és a főiskolák voltak. Jól látta ezt Julianus Apostata, Názáreti Jézus ama híres ellenfele, a keresztény név ádáz ellensége. Ennek az volt a véleménye, hogy tűznél, vasnál is nagyobb szerencsétlenséget zúdít a keresztényekre, ha császári parancssal mindenfelé bezáratja iskoláikat. Viszont Károly, aki az iskolákról való különös gondoskodása miatt kapta a „nagy” melléknevet, ha bármely várost, akár nagyot, akár kicsit meglátogatott, és azt akarta, hogy a helység viszonyairól minél megbízhatóbban és gyorsabban alkothasson véleményt, legelőször is három *P* iránt szokott érdeklődni. A három *P* ottani helyzete szabta meg a helységről való véleményét. A három *P* pedig: praetor, pastor és praeceptor vagy professor. Sokkal különben járt el, mint manapság teszi a legtöbb magyar, akik szerint az előjáró és lelkipásztor, mint mondani szokták, az éremnek mindkét oldala. Az iskola pedig úgysem való másra, mint legfeljebb arra, hogy szállást nyújtson templomi kórusok és temetési szertartások énekeseinek. Mert bizony inkább énekesek és muzikusok ők, mintsem valóságos és nevüket megérdemlő tanulók. Élükre rakják szükséges örzőként a szerencsétlen rektort, mert különben az iskolákat disznóólaknak nézné mindenki, a tanítókat pedig kondásoknak.

Egyébként nem akad olyan ügyefogyott, aki tagadni merné, hogy miként a múltban is az iskolából kerültek ki legkiválóbb tudósaink, legékeesebb szavú szónokaink, legélesebb elméjű hitvitázóink – mindmegannyian a látható egyház legszilárdabb oszlopai –, éppúgy onnan kerülnek ki a mi időnkben is. Ez pedig világosan kitűnik akár a Teremtés könyve 4. fejezetének utolsó verséből is, melyet az iskolák alapításának tekinthetünk: „Akkor kezdték segítségül hívni az Úrnak nevét!”(...)

Viszont igen nagy tudatlanságra vallana az a hiedelem is, hogy a felsőfokú iskolák csak az egyház felvirágoztatására szolgáltatják a széles tudományos műveltséggel rendelkezők seregét. Ez persze nekünk önmagában is bőven elegendő kellene hogy legyen szükségességük bizonyítására, hiszen el-lenségeink nagyszámú és tekintélyes csatarendje vesz körül bennünket most is, de így lesz ez a jövő-

ben is. Sokak számára azonban meggyőzőbb lehet a másik szempont, hogy ti. egyedül ezek az iskolák állíthatják az állam kormányrúdjához a legkiválóbb állami vezetőembereket, legigazságosabb bírákat és a legbölcsebb tisztviselőket, akik alkalmasak az állam igazgatására és kormányzására. (...)

Napnál világosabb tehát, hogy a főiskolák az alapjai mind az államnak, mind az egyháznak. Mindkettő csak akkor virágozhat, ha a főiskolák erősödnek és virágoznak. Ebből látjuk, hogy alapos megfontolás alapján állítja Platón: az állam ügyei akkor fognak igazán jól menni, ha majd a filozófusok uralkodnak benne, és az uralkodók filozófiával foglalkoznak. Ezért van az, hogy a kínai nép, mely egyébként barbár, és távol áll az igaz Isten mindenféle ismeretétől, az uralkodói méltóságra csak a legnagyobb bölcseit tartja méltónak, s csak olyan embert emel a királyi székbe, akit joggal üdvözölhet a bölcsek között is fejedelemnek, noha bölcsei nagy számban vannak, és igen éleselmjűek. (Lásd: A kínai birodalom leírása, I. 34. fejezet.) A kínaiakat ez a dicséretes szokásuk az állam szerencsés kormányzása tekintetében a földkerekség minden nemzete előtt bámulatra méltóvá tette. Hát ugyan a belga népet, melynek szárazon és tengeren oly nagy a hatalma, mi segítette a túrhetetlen spanyol iga lerázására? Mi adta vissza neki szabadságát? Állítom, hogy az akadémiák! És mi tartja folytonosan virágzó életerőben? Az akadémiák és főiskolák! És itt bizony mindig azt tartottam a legcsodálatosabbnak, hogy ahány akadémiájuk csak van, mind a spanyol háború alatt keletkezett. Felismerték ugyanis, hogy csak úgy verhetik vissza az ellenség támadásait, csak úgy törhetik meg kegyetlen erőszakosságát, és csak úgy állíthatják vissza a békét, ha a tanácsatyák gyülekezete a jogi karon és más karokon végzett babérkoszorús doktorokból áll. Ezeknek székeit nálunk békében és háborúban gyakran csupa műveletlen, semmihez sem értő ember foglalja el, emberi bábok inkább, semmint eszes emberek. (...)

## AZ ISKOLA FENOMENOLÓGIÁJA

(...) Ha alternatívákat keresünk az oktatás területén, elsősorban abban kellene egyetértésre jutnunk, mit is értünk "iskola" alatt. Erre többféle módon sort keríthetünk. Kezdehetjük a modern iskolarendszer által ellátott olyan látens funkciók felsorolásával, mint például a felügyelet, a szelekció, a nevelés vagy a tanítás. Elvégezhetünk egy kliensekre összpontosított elemzést és megállapíthatjuk, hogy e látens funkciók közül melyek azok, amelyek szolgálják a tanárok, a munkaadók, a gyerekek, a szülők vagy a szakmák érdekeit és melyek nem szolgálják azt. Megvizsgálhatjuk a nyugati kultúra történetét és az antropológia által gyűjtött információkat, hogy olyan intézményeket keressünk, amelyek azt a szerepet játszották, amit ma az iskola. Vagy sorra vehetjük azt a rengeteg normatív megállapítást, amelyek Comenius vagy akár Quintilianus ideje óta születtek és feltárhatjuk, hogy ezek közül melyekhez közelít legjobban a modern iskolarendszer. De ezen megközelítések bármelyike csak megköthet minket, arra kényszerítene, hogy bizonyos előfeltételezésekkel kezdjük az iskola és a nevelés közötti kapcsolat vizsgálatát. Hogy megteremtünk egy nyelvet, amelynek segítségével az iskoláról az oktatáshoz történő folyamatos visszakanyarodás kényszere nélkül beszélhetünk, valami olyasmit választottam kiindulópontul, amit az iskola fenomenológiájának lehetne nevezni. Erre a célra az "iskolát" életkor-specifikus, tanárhoz kapcsolódó folyamatként definiálok, amely kötelező tanterv mentén teljes idejű részvételt igényel.

### 1. Életkor

Az iskola az embereket életkoruk szerint csoportosítja. Ez a csoportosítás három kétségbe vonhatatlan előfeltevésen alapszik. A gyerekeknek az iskolában van a helyük. A gyerekek tanulnak az iskolában. A gyerekeket csak iskolában lehet tanítani. Úgy gondolom, hogy ezeket a meg nem vizsgált előfeltevéseket nagyon komolyan meg kell vizsgálnunk. Ugyanis túlságosan is megszokott módon viszonyulunk a gyerekekhez. Úgy döntöttünk, hogy iskolába kell járniuk, úgy kell viselkedniük, ahogy előírják nekik, mivel nincs sem saját jövedelmük, sem önálló családjuk. Azt várjuk tőlük, hogy tudják a helyüket és viselkedjenek gyermekhez illően. Nosztalgiával vagy némi keserűséggel emlékezünk vissza arra az időre, amikor mi is gyerekek voltunk. Elvárják tőlünk, hogy fogadjuk el a gyerekek gyerekes viselkedését. Ezért tűnik számunkra az emberiség olyan fajnak, mely számára egyszerre áldás és átok a gyerekekkel való foglalkozás feladata. Megfeledezünk azonban arról, hogy a "gyermekkor" jelenkori fogalma csak nemrégiben alakult ki Nyugat Európában és még később Amerikában. (...)

Mivel a legtöbb ember ma az iparosodott városokon kívül él, az emberek nagy része nem érti a gyermekkor jelentőségét. Az Andokban például amint "hasznossá" válik valaki, a földet műveli. Ezt megelőzően a birkákat őrzi. Ha valakit jól táplált, akkor tizenegy évesen "hasznos" lehet, ha nem akkor tizenkét évesen. Nemrégiben beszélgettem éjjeliőrömmel, Marcos-szal tizenegy év körüli fiáról, aki egy borbélyüzletben dolgozik. Megjegyeztem spanyolul, hogy fia még egy "nino". Marcos megle-



pődve, őszinte mosollyal válaszolt: "Don Ivan, azt hiszem igaza van". Ráébredve, hogy megjegyzésemig az apa elsősorban "fiaként" gondolt Marcosra, szégyelltem magam amiatt, hogy a gyermekkor függönyét eresztettem két értelmes ember közé. Természetesen, ha egy new yorki nyomortelegen élő embernek mondanám azt, hogy dolgozó fia még "gyerek", akkor nem volna meglepve. Nagyon jól tudná, hogy tizenegy éves fiának biztosítania kellene a gyerekkort és bántaná a tény, hogy erre képtelen. Marcos fiát még nem kínozza a gyermekkor utáni vágyakozás; a New-York-i fia viszont úgy érzi, megfosztották valamitől. (...)

Ha nem létezne egy életkorspecifikus és kötelező oktatási intézmény, akkor a "gyermekkor" újrateremtése is megszűnne. A gazdag nemzetek gyermekei megszabadulnának romboló hatásától, a szegény nemzetek pedig felhagyhatnának azzal, hogy vetélkedni próbálnak azzal a móddal, ahogyan a gazdagok kezelik a problémát. Ha a társadalom kinőne gyermekkorából, élhetőbbé válna a fiatalok számára. Nem tartható fenn többé a humanitást színlelő felnőtt társadalom és a valóságot meghamisító iskolai környezet kettősége.

Az iskolák felszámolása véget vethetne a jelen diszkriminációnak, mely a csecsemőkkel, a felnőttekkel és az idősekkel szemben előnyben részesíti a serdülő- és ifjúkorú gyerekeket. Visszatekintve valószínűleg bizarrnak tűnhet az a társadalmi döntés, hogy az oktatási erőforrásokat elsősorban azokra a polgárookra kell fordítani, akik már nem rendelkeznek az első négy életévük rendkívüli tanulási képességeivel és még nem érkeztek el oda, hogy saját motivációjukból maguk akarjanak tanulni. (...) Csak az emberi lényeknek a gyermekkor kategóriája segítségével való elkülönítésével lehet az embereket egy iskolai tanító hatalma alá rendelni.

## *2. Tanárok és tanulók*

Definíció szerint a gyerekek: tanulók. A gyermekkori környezet iránti igény korlátlan piacot teremt a képezett tanárok számára. Az iskola egy olyan intézmény, amely arra az axiómára épül, hogy a tanulás a tanítás eredménye. (...)

Tudásunk legnagyobb részét mindannyian az iskolán kívül tanultuk meg. A tanulók leggyakrabban tanáraik nélkül és gyakran azok ellenére tanulnak. (...)

Mindenki megtanulja, hogy hogyan kell az iskolán kívül élni. Tanár közreműködése nélkül tanulunk meg beszélni, gondolkodni, szeretni, érezni, játszani, káromkodni, politizálni és dolgozni. Még azok a gyerekek sem kivételek e szabály alól, akik éjjel-nappal tanári felügyelet alatt állnak. (...) Az oktatással kapcsolatos kutatások mindinkább azt bizonyítják, hogy a gyerekek annak többségét, amit állítólag a tanár tanít nekik, kortárscsoportjuktól, képregényekből, alkalmi megfigyelésekből és mindenekelőtt az iskolai rituáléban való pusztán részvételből tanulják. A tanárok tulajdonképpen igen gyakran inkább akadályozzák ezt a fajta iskolai tanulást.

A világunkban élő emberek fele sose tette be a lábát iskolába. Nincs kapcsolatuk tanárokkal és meg vannak fosztva attól a kiváltságtól, hogy kibukjanak az iskolából. Mégis, igen nagy hatékonysággal tanulják meg azt az üzenetet, amit az iskola közvetít: hogy iskolára van szükségük, méghozzá egyre több és több iskolára. Az iskola szembesíti őket saját alacsonyabb rendűségükkel az adószedőn keresztül, aki megfizeteti ezt velük, a demagógok révén, akik vágyat ébresztenek bennük az iskola iránt vagy gyerekeik révén, amikor ezek már horogra akadtak. Így a szegényeket megfosztják önbecsülésétől azzal, hogy elfogadtatják vele azt a hitvallást, mely szerint üdvözülni csak az iskola révén lehet. És az egyház legalább esélyt adott nekik a megbánásra haláluk óráján. Az iskola ellenben ma-

gukra hagyja őket a várakozással (hamis reménnyel), hogy unokáiknak majd sikerülni fog. Ez a várakozás természetesen még inkább az iskola és nem a tanárok által tanítottakból táplálkozik. (...)

A hivatásszerű tanítás jövőjével kapcsolatos bizonytalanság bizonytalanságot teremt az osztálytermekben is (...).

Az iskola, igazi természeténél fogva, lassan igényt formál a résztvevők összes idejére és energiájára. Ez viszont a tanárt felügyelővé, pappá és kezelőorvossá teszi.

Mindhárom szerepben eltérő igényekre alapozza a tanár tekintélyét. A *tanár-mint-felügyelő* olyan szertartásmesterként viselkedik, aki átsegíti tanítványait a rituálék hosszas labirintusán. Betartatja a szabályokat, kezeli az életkezdés zűrös ügyeit. A legtöbb amit megtehet, hogy lehetővé teszi bizonyos jártasságok elsajátítását. A tanulóba alapvető rutinokat sulykol anélkül az illúzió nélkül, hogy elmélyült tudást eredményezne.

A *tanár-mint-moralista* a szülőket, az Istent vagy az államot helyettesíti. Bele sulykolja a tanulóba, hogy mi a helyes és mi a helytelen, nem csak az iskolában, de általában a társadalomban. *In loco parentis* áll mindenki előtt és ezzel biztosítja, hogy mindannyian ugyanazon állam gyermekeinek érezhessék magukat.

A *tanár-mint-terapeuta* feljogosítva érzi magát arra, hogy a tanulók személyes életében turkáljon azért, hogy segítse személyiséggé fejlődésüket. Amikor ezt a funkciót egy felügyelő vagy pap gyakorolja, akkor általában arról van szó, hogy meggyőzik a gyerekeket arról: fogadják el az igazságról vallott elképzeléseit és megfontolásait azzal kapcsolatban, hogy mi a helyes.

Paradox az a követelés, hogy a liberális társadalmat a modern iskolára kell építeni. Az egyéni szabadság biztosítékait érvénytelenné teszi az a mód, ahogy a tanár a tanulóival bánik. Amikor az iskolai tanár személyében egyesíti a bírót, az ideológus és az orvos funkcióit, akkor az életre felkészítő folyamat a társadalom alapvető jellegét rontja meg éppen. A tanár, aki e három hatalmi aspektust összekapcsolja, sokkal jobban hozzájárul a gyerekek megtöréséhez mint azok a jogszabályok, amelyek valamely jogi vagy gazdasági kisebbségbe sorolják őket vagy korlátozzák gyülekezési és tartózkodási szabadságukat.

A tanár korántsem az egyetlen szakember, aki terápiát nyújt. A pszichiáterek, életvezetési és pályaválasztási tanácsadók, még az ügyvédek is segítenek ügyfeleiknek a döntésben, személyiségük fejlesztésében és a tanulásban. De a józan ész azt sugallja az ügyfélnek, hogy az efféle szakembereknek tartózkodniuk kell attól, hogy a kliensre kényszerítsék a helyesről és helytelenről vallott véleményüket, vagy hogy bárkit is tanácsaik követésére kényszerítsenek. Csak a tanárok és a lelkeszek olyan szakemberek, akik feljogosítva érzik magukat arra, hogy beavatkozzanak ügyfeleik magánügyeibe, amikor egy kiszolgáltatott hallgatóságnak prédikálnak.

A gyerekeket nem védi sem az első, sem az ötödik alkotmánymódosítás akkor, amikor világi papjuk, vagyis a tanár előtt állnak. A gyerekeknek egy olyan emberrel kell konfrontálódniuk, aki a pápai tiarához hasonló láthatatlan hármast visel, mely a háromféle hatalom egy személyben történő egyesülésének szimbóluma. A gyerek számára a tanár pásztor, próféta és pap - egyszerre vezetője, tanítója és végrehajtója egy szent rituálénak. A középkori pápák igényeit valósítja meg egy olyan társadalomban, amelynek alkotmányos alapja épp annak garantálása, hogy ezeket a jogokat nem gyakorolhatja többé egy mesterségesen létrehozott és kötelező erejű intézmény, mint akár az egyház vagy akár az állam.

A gyerekek teljes idejű tanulóként történő meghatározása lehetővé teszi a tanárok számára, hogy személyük felett olyan hatalmat gyakoroljanak, amelyet sokkal kevésbé korlátoznak alkotmányos és szociális alapuló előírások, mint más társadalmi területek öreinek hatalmát. (...)

A tanár parancsoló tekintete alatt több értékrend mosódik egybe. Az erkölcs, a törvényesség és a személyes értékek közötti különbségek elmosódottakká válnak sőt néha el is tűnnek. Bármilyen egyszerű kihágás többszörös szabálysértés érzetét keltővé válik. A bűnöstől elvárják, hogy úgy érezze: megszegte a szabályt, erkölcstelenül viselkedett és kudarcot vallott. Egy tanulóra, aki ügyesen némi segítséget vesz igénybe egy vizsgán azt mondják, hogy erkölcsileg romlott, hogy értéktelen személyiség, hogy bűnöző.

Az osztályterem eltávolítja a gyerekeket a nyugati kultúra mindennapi világától és egy sokkal primitívebb, mágikus és halálosan komoly környezetbe sodorja őket. Az iskola nem teremthetne egy ilyen zárt világ, amelyen belül a hétköznapi valóság szabályai felfüggeszthetők, ha nem zárná be fizikailag a fiatalokat évek egymást követő hosszú sorára egy megszentelt területre. Az iskolalátogatási kötelezettség szabálya lehetővé teszi, hogy az osztályterem olyan mágikus burokként szolgáljon, melyből a gyereket periodikusan engedik szabadon az iskolanap végén illetve a tanév befejeztével mindaddig, amíg tanulmányait bevégezve végül kiűzik a felnőtt életbe. Iskolák nélkül nem létezhetne sem az általánosan meghosszabbított gyermekkor, sem az osztálytermek fullasztó légköre. Pedig valójában az iskolák, a tanulás kötelező csatornái, meglehetnének ezek nélkül is – és mégis elnyomóbbak és destruktívabbak lehetnének mindennél, amit eddig ismertünk. Hogy megértsük, mit jelent a társadalom iskolátlanítása, ami nem csupán a képzési rendszer reformja, most az iskolázás rejtett tantervére kell összpontosítanunk figyelmünket. (...) Az iskoláztatás e rejtett tanterve szükségszerűen előítéltekkel, a bűnösség bélyegével társítja azt a diszkriminációt, amit a társadalom bizonyos tagjaival szemben alkalmaz – míg a társadalom más tagjainak új rangot adva, a többség lekezelésének kiváltságát biztosítja. Ugyanennyire szükségszerű az is, hogy ez a rejtett tanterv a növekedésvágyó fogyasztói társadalomba való rituális bevezetés eszközéül szolgál – mind a gazdagok, mind a szegények számára.

## A KONFLIKTUSKEZELÉS GYAKORLATA

### *Konfliktusok a pedagógiában*

A *konfliktus* szó eredeti jelentéséhez képest (latin eredetije fegyveres harc) ma már lényegesen többet jelöl a belső válságtól az élet különböző területein felmerülő manifesztálódott és lappangó viszállyon keresztül a demokráciában elengedhetetlen érdekütközésekig. A pedagógia elmélete csak a 60-as évek óta foglalkozik a konfliktussal mint önálló kategóriával, s csupán az utóbbi évtizedekben alakult ki a *konfliktuspedagógia* mint önálló diszciplína. Létrejött első sorban a nevelő és a nevelt, iskolai viszonylatban a pedagógus és a diák megváltozott kapcsolatának köszönhető.

E változás gyökere az egyik oldalon a hagyományos tekintélyelv megkérdőjeleződése, amelyet felgyorsított az egyetlen kikezdetetlen és a társadalom által egyértelműen visszaigazolt értékrend szét-esése és a biztos jövőkép megrendülése. A másik oldalon a „*gyermekkor megszűnése*”<sup>1</sup> a gyermekek számára is megszürhethetlen és ellenőrizhetetlen információzuhatag tette hiteltelenné azt a különben rokonszenves elméletet, hogy a gyermek lelkének tiszta lapjára a nevelő azt írhatja, amit saját felelősségérzete, tudása, értékrendje diktál. E feltételek között a nevelő és nevelt alá- fölérendelt viszonya már nem működhet a korábbi módon.

A hagyományos iskolai hierarchia lebontása és a tanár-diák közötti folyamatos együttműködés igénye természetesen nem jelenti a pedagógus felelősségének megszűnését. Hiszen a gyereket lépésről lépésre meg kell tanítani arra, hogy képes legyen a kooperációra, fokról fokra eljuttatni őt a magáért és másokért való felelősség átvállalására. De hát éppen ez lenne a nevelés egyik lényeges feladata.

[...]

Ezért értékelődhetett fel a nevelő és nevelt közötti kölcsönösség, a kooperáció készsége és képessége, s evvel együtt a problémák együttes, konstruktív és a felek számára minél kevesebb veszteséggel járó megoldásának keresése.

### *Elkerülhető és elkerülhetetlen összecsapások*

A konfliktus jelenléte életünk valamennyi dimenziójában ma már evidenciának számít. A harmóniára, pontosabban az egyensúlyi állapotra való törekvés során éppen a feszültségek megszűnésének, megszüntetésének szükséglete váltja ki azt az erőfeszítést egyénből, csoportból, társadalomból, amely biztosítja a továbblépés dinamikáját.

A konfliktusok egy része tehát *elkerülhetetlen*. Nehezen képzelhető el konfliktusok nélkül például a serdülés időszaka. Ezekre a munkáját professzionális szinten végezni szándékozó pedagógusnak fel kell készülnie. A felnőttekről való leválás párhuzamosan a hozzájuk való ragaszkodással, és az általuk nyújtott biztonság igényével éppen azokkal fordítja szembe a kamaszt, akikhez a legjobban kötődik: szülővel, korábban esetleg rajongással vegyes tisztelettel övezett pedagógussal. Bármilyen nehéz és

feszültségekkel terhes időszak is a serdülés, feltételezhetően csak abból a fiatalból lesz harmonikus felnőtt, aki átesik ezen a krízisen, aki ennek során megtanul felelősséggel dönteni, vállalni döntései kockázatát, következményeit.

Érdemes különös figyelmet szentelni azoknak a kamasz tanítványainknak, akiknek soha sincsen ütközésük a felnőttekkel, mindenben szófogadóak, engedelmeseek, belesimulnak a környezetükbe. Ennek a láthatatlanságnak persze több oka is lehet.

Elképzelhető, hogy az érintett fiatal csak nagyon zárkózott, kevés embernek (esetleg senkinek) sem nyílik meg, önálló döntéseit viszonylag korán, de felelősséggel hozza meg. Tapasztalataink szerint többségükben azok a gyerekek képesek erre, akiket eddigi életük, családi körülményeik, esetleg nehéz sorsuk túlságosan hamar megérelt, és felnőtt szerepre kényszerített. [...] A konfliktusmentesség mögött húzódhat más magyarázat is. Például olyan szülő, aki maga dönt növekvő gyermeke helyett, nem kérdezi annak véleményét, szándékait. A gyerek meg – féltékenységből?, kényelemből?, az önbizalom hiányából? fakadóan – elfogadja az irányítást, meg sem próbál a függőségből kilépve valódi felnőtté, autonóm lénnyé válni. Ennek a magatartásformának a veszélye, hogy az érintettnek nincs módja elszakítani a „belső kontrollosságot”, esetleg egész életében parancsokat teljesítő, önállóan akarat nélküli ember lesz. Mivel saját szükségletei általában rejtve s így gyakran kielégítetlenül maradnak, rendszerint saját maga számára is érthetetlen és kezelhetetlen feszültségeket kénytelen átélni. [...]

A serdülőkori válság elmaradhat olyan esetekben is, amikor az illetőnek – erőszakos vagy éppen túlságosan is megengedő családi nevelés következtében – egyáltalán nem alakulnak ki normái, mindig úgy viselkedik, ahogyan azt a közvetlen érdekei diktálják. Az ilyen típusú ember különösen alkalmas mások megtévesztésére, „bemártására”, cserben hagyására, miközben ő maga általában sértetlenül kerül ki nehéz helyzetekből. Beugratja például befolyásolhatóbb társait valami jónak látszó csínybe, amiből ő – veszélyt érezve – idejekorán kiszáll, és az sem kizárt, hogy – személyes előnyöket remélve – éppen ő jelzi (s általában roppant behízselően és meggyőzően) az illetékes felnőttnek (pedagógus, szülő stb.) hogy milyen csúf dolgot követtek el a többiek.

Az életkori sajátosságokból, csoporthelyzetből, társadalmi állapotból többségükben elkerülhetetlen konfliktusok mellett léteznek olyanok is, amelyek *elkerülhetők*, s a pedagógusnak törekednie is kellene ezek megelőzésére. Ilyen elkerülhető, de az iskolában mégis oly gyakran előforduló konfliktushelyzetek fakadhatnak – többek között – az önmagát beteljesítő jóslat, az ún. Pygmalion effektus működéséből. Amikor például a pedagógus vagy az osztálytársak túlságosan hamar, elégtelen információk alapján skatulyáznak be egyes gyerekeket, akik – ha nem képesek, vagy nincs módjuk kitorzni ebből a kuttericából – előbb-utóbb beváltják a jövődőlést, olyanná válnak, amilyeneknek kikiáltották őket. A rossz magatartásúnak mondott tanuló egy idő múlva önmagát is rossznak tartja, s ennek megfelelően is viselkedik. [...]

Az elkerülhetetlen és az elkerülhető konfliktusok mellett léteznek olyan helyzetek is, amelyek során a konfliktus *vállalása*, sőt kiprovokálása kimondottan *pozitív jelenség*. Működőképes demokrácia ugyanis nem képzelhető el érdekérvényesítés, érdekegyeztetés, érdekütköztetés nélkül. Persze demokratikus körülmények között az így létrejövő konfliktusok nyíltak, és a rendelkezésre álló struktúrák lehetővé teszik ezek szabályozott (nem túlbürokratizált, felesleges formális elemekkel tönkre silányított) és kontrollált kezelését.

## *Konfliktusok a mai magyar iskolákban*

A pedagógiai gyakorlatban előforduló konfliktusoknak az utóbbi években nem csupán (sőt nem is első sorban) a száma nőtt meg, hanem tartalmuk lett összehasonlíthatatlanul változatosabb. Ehelyütt csak vázlatosan utalok e jelenség néhány lényeges okára.

Az iskolai alapkapcsolatának számító *tanár-diák viszony gyökeres átalakulása* a 60-as évek végétől nálunk is egyre erősebben érezte hatását, bár erről nyíltan beszélni nem igazán illett. A hagyományos hierarchia már akkoriban is recsegett-ropogott, a pedagógus pozíciójából eredő tekintélye sem működött a régi formában. Az egyetlen kötelező világnézet hegemoniája jótékonyan fedte el a tanárok és diákok között (is) meglévő értékkonfliktusokat mintegy felmentve a pedagógust az ezekkel való érdemi törődés felelőssége alól. Elegendő volt az elvárt kérdésekre történő elvárt válaszok sulykolása, a mögöttes gondolatokkal törődni kevesen akartak. A működőképes, az „igazi” tekintélyt az a hiteles személyiségű pedagógus hordozhatta, akinek általában megvoltak a sajátos stratégiái a felsejlő véleménykülönbségek kezelésére. A rendszerváltást követően megjelenő *plurális demokrácia* pedagógiai konzekvenciáinak levonására viszonylag kevesen vállalkoztak, s ők is inkább a nevelésfilozófia síkján vetették fel a kapcsolódó gondolatokat, amelyeknek a gyakorlat számára történő adaptálása azóta sem történt meg.

Ma már valamennyi pedagógusnak alkotmányos joga saját értékeit képviselni tanítványai előtt (anélkül hogy hatalmi eszközökkel kívánná rájuk erőltetni saját elképzeléseit) s kötelessége – tiszteletben tartva a szülők világnézeti (vallási, politikai) meggyőződését segíteni őket saját értékrendjük kialakításában. Ez pedig hihetetlenül nehéz, számtalan konfliktushelyzetet indukáló folyamat, egészen másfajta, mint amilyenre korunk nevelői az évtizedek során szocializálódtak. A problémát bonyolítja, hogy nem csupán a már amúgy is roskadozó „szocialista-kollektivista” világnézet bástyái omlottak össze maguk alá temetve a – legalábbis a felszínen biztosnak látszó – vonatkoztatási pontokat. [...]

Az iskolai konfliktusok mennyiségi gyarapodásához feltétlenül hozzájárul a *pedagógusok szakmai elbizonytalanodása*, amelyet a részben már említett – rajtuk kívül álló – körülmények is felerősítenek. Ezt az elbizonytalanodást feltétlenül fokozza, hogy – miközben a pedagógus hivatásából természetesen adódó nevelői feladata a tanítványoknak a létező s csak részben prognosztizálható jövőre történő felkészítése lenne – az aktuális és közvetlen elvárások általában nem ezt a szerepét hangsúlyozzák. Az egzisztenciális biztonság hiánya, az iskolák közötti versenyhelyzet, a hagyományos iskolai teljesítmény olykor hisztérikus túlhajtása (miközben a gyerek, a társadalom, s ráadásul a valódi piac szükségletei figyelmen kívül maradnak) általánossá teszik az iskolákban (is) eluralkodó rossz hangulatot s erőteljesen rányomja a bélyegét pedagógus és diák mentálhigiénés állapotára.

A tantestületeken belüli nézeteltérések, összeecsapások számának növekedését valószínűsíti az állás-, a pozícióvesztés lehetősége, az emiatt fellépő rivalizálás. A versenyszellem, ameddig ösztönöz, előbbre vihet, de féltő, hogy a „győztesek” és „vesztesek” közötti növekvő különbségek sok esetben kizárják a kooperáció lehetőségét, s felerősítve a sajnálatosan növekvő bizalmatlanságot rövidebb-hosszabb távon lehetetlenné teszik az érdemi együttműködést. Ilyen körülmények között pedig nagy valószínűséggel *megnö az általános feszültségi szint*, s ez e körülmény szükségszerűen fokozza a konfliktusok kialakulásának lehetőségét. A feszültségi szint növekedéséhez nagyban hozzájárul, hogy a pedagógustársadalom zöme a rendszerváltás vesztesei közé sorolja magát, s eleve bizalmatlan a sikeresebb pályatársak, illetve a változó világban boldogulni képes társadalmi rétegek iránt. [...]

S végül, de nem utolsó sorban konfliktusokat gerjesztő tényezőként ott vannak a pedagógiai munka tulajdonképpeni célját és értelmét adó tanítványok, akik az iskolába kerülve magukkal hozzák minden

korábbi élményüket, tapasztalatukat, elsődleges szocializációbeli, társadalmi különbségeiket, túlfokozott vagy éppen csekély ambícióikat, életkori sajátosságaikból, személyiségjellemzőikből, aktuális körülményeikből adódó szükségleteiket. Már önmagában ez a sokféleség, valamint az a körülmény, hogy egy-egy tanulócsoport, egy osztály „szociális kényszerképződményként” jön létre, s a csoportdinamikai folyamat során érlelődik belőle valamifajta közösségnek is nevezhető újabb minőség, konfliktusok sorának létrejöttét valószínűsíti.

A korábban túlhangsúlyozott kollektívizmus ellenhatásaként a közösségi nevelés napjainkra háttérbe szorult, újraértelmezése, korszerű tartalmának igényes végiggondolása várat magára. Az így keletkező légüres térben a közösség mint nevelő erő a lehetségesnél kisebb szerepet játszik a valóságos pedagógiai folyamatban. Részben ez is magyarázza azt a megdöbbentő (bár nem igazán meglepő) kutatási eredményt, amely szerint a magyarországi *gyerekek általában rendkívül negatívan viszonyulnak az iskolához, sivárnak, személytelennek élik meg az iskolai légkört, s osztálytársaik között sem érzik igazán jól magukat*. Az elfogadó, védelmező, a szocializációt segítő társas tér, az emberközpontú közösségek hiánya is hozzájárul az erőszak terjedéséhez, a deviáns jelenségek számának gyarapodásához. Ha a gyerek, a serdülő, a fiatalember családja körében sem talál olyan közeget, ahol valóban önmaga lehet, ahol igazán otthon érezheti magát, ahol akár feltétel nélkül is elfogadják, ahol szeretik, akkor – mivel az iskolában erre az esély manapság erősen csökkent – különösen kiszolgáltatottá válik a társadalomban s a virtuális térben terjedő különböző minőségű hatásokkal szemben. Az autonómia növekvő követelménye s evvel egyidejűleg a manipuláció felerősödő veszélye soha nem látott felelősséget ró családra, iskolára, és a többi nevelésre vállalkozó intézményre.

A *konfliktusok konstruktív kezelésében való jártasság* a körvonalazott feltételek között különösen nagy szerepet játszik/játszhat(na) az iskola életében. A világ- és társadalmi méretű folyamatokba nincs ugyanis módunk közvetlenül beleavatkozni, de az egyes pedagógus nagyon sokat tehet saját közvetlen környezetének alakítása, saját személyisége, kapcsolatrendszere tudatos alakítása érdekében. Nagy mértékben növeli ebbeli mozgásterét, ha képes megfelelően kezelni a pályáján előforduló konfliktushelyzeteket, meglátni és kihasználni az ezekben rejlő nevelési lehetőséget, s tanítványait is felkészíteni a saját problémáik, kudarcaik, konfliktusaik feldolgozására.

### *Konfliktuskezelő stratégiák*

A konfliktuskezelésnek három archetípusa különíthető el.

A *szemet szemért, fogat fogért* ösztöne valamennyiünkben ott él. Ha valami hirtelen fájdalom, nagy veszteség, különösen erős sérelem éri az embert, az első önkénytelen gondolat általában az elégtétel, a bosszú. Erre az ösztönre épül a „vendetta” (vérbosszú), az önbíráskodás, s ez az, amelyet az emberi civilizáció törvényekkel kísérel meg kordában tartani.

Az *aki megdob kővel, dobd vissza kenyérrel* krisztusi parancsának viszonylag kevesen képesek maradéktalanul eleget tenni, sokkal kevesebben, mint ahányan ezt a felszólítást józan és nyugodt állapotban magukhoz közelállónak vélik. A megbocsátani tudás, az irgalom pedig nagy érték, de vajon milyen mértékig érvényesíthető jelenlegi zaklatott és erőszakkal teli mindennapjainkban?

A konfliktuskezelés harmadik östípusa a kölcsönösségen alapul. *Kard által vész, ki kardot ragad!* Kölcsönös érdek, hogy szabályozzuk dolgainkat, megegyezzünk, ha nincs más lehetőség, okos és igazságos kompromisszumot kössünk, betartsuk a törvényeket, a magunk által alakított szabályokat. Igyekezzünk úgy viselkedni másokkal, ahogyan azt magunkkal szemben elvárjuk, s akkor van remény

arra, hogy biztonságban érezzük magunkat, és bízni tudjunk a többi emberben. A Montague és a Capulet család viszályának a hatalmat megtestesítő Herceg egyértelmű és szigorú törvényekkel törekszik véget vetni. S ezen törvények adják a reményt, hogy a gyermekeik holtteste fölött egymásnak kezet nyújtó szülők a következő időszakban nem kezdik majd újra az egymás elleni harcot.

Az ember miközben keresi az egyensúlyt az önérvényesítés és az önalávetés között öt konfliktuskezelő stratégiát érvényesít.<sup>12</sup> Mindenkinél előfordul mind az öt, a különbség csak az arányokban van. Egy-egy stratégia megjelenése nem minősít önmagában senkit, ezek megítélése csak az adott összefüggésrendszerben, az adott konkrét szituáció ismeretében lehetséges.

Az *önérvényesítő* (győztes-vesztes vagy versengő) stratégia esetében saját szándékaink megvalósítása vezérel bennünket akár mások törekvéseivel szemben is. Bizonyos helyzetekben (tipikusan ilyen a katasztrófa helyzet) ez az egyetlen megoldási mód, s alkalmazása jelentheti a felelősség személyes és kockázatos vállalását. A gond akkor lép fel, ha valaki csak ezt a megközelítést képes elfogadni, minden körülmények között kizárólag a saját szándékait, ötleteit, szempontjait tartja szem előtt. Bizonyos határon túl ez a törekvés gátlástalanságba, agresszióba torkollhat.

Az *önalávető* (alkalmazkodó vagy engedékeny) stratégia mögött olykor erőtlenség, önbizalomhiány, szkepszis, közömbösség, passzivitás áll. De elképzelhető, hogy a háttérben a bölcs belátás, békülékenység, mások véleményének, kompetenciájának elismerése, vagy a partner iránti feltétlen bizalom rejlik.

Az *elkerülő* magatartás fakadhat abból, hogy az érintett úgy véli: nincs most energiája, ideje evvel a problémával foglalkozni, vagy úgy gondolja, hogy a dolog nem az ő hatáskörébe tartozik, nem kívánja magát beleártani, illetéktelenül beleavatkozni. Ha azonban valaki minden problémát elkerül, a szőnyeg alá söpör, számíthat arra, hogy váratlan helyen, időben, kontrollálhatatlanul zúdulnak majd rá a felhalmozódó feszültségek, amelyekkel azután már végképp nem tud mit kezdeni.

A *kompromisszumkeresés* feltételezi az együttműködést, a kölcsönös bizalmat, az igazságosságot. Ha egy-egy kompromisszum megkötésénél ezek a feltételek hiányoznak, a megegyezés következtében csak rövid időre jöhet létre egyensúly, s ennek felborulásával mélyebb és rombolóbb hatású feszültségekkel, ütközésekkel kell számolni.

A legoptimálisabb feltétlenül az ún. *problémamegoldó* stratégia. Ebben az esetben a felek, pontosabban a „konfliktuspartnerek” nem ellenséget látnak egymásban, hanem egy olyan együttműködésre kész társat, akivel közösen lehet megkeresni a közös probléma minden érintett számára legkedvezőbb megoldását. A konfliktuskezelésnek erre a konstruktív fajtájára jellemző, hogy nem a győztes-vesztes játszmára tör. Célja, hogy a felek közös megegyezéssel, mindenki szempontjait figyelembe véve egyeztessenek érdekeket, szükségleteket, szándékokat.<sup>3</sup>

### *Kísérlet a konstruktív konfliktuskezelés tanítására*

Az utóbbi másfél évtizedben számos olyan konfliktuskezelő tanfolyam, tréning terjedt el pedagógus körökben is, amely a konfliktuspartnerek együttműködésére épülő, konstruktív problémamegoldáshoz szükséges képességek fejlesztését célozta.<sup>4</sup> Evvel párhuzamosan egyre erősödő igénnyé vált, hogy az iskolai nevelésben is megjelenjen egy olyan program, amely alkalmassá teszi a tanulókat a konfliktusok erőszakmentes, konstruktív kezelésére.<sup>5</sup>

A konstruktív problémakezelés a következő képességek kialakítását igényli:

- stabil személyiség, identitástudat, pozitív énkép, döntésképeség,



- mások, a „másság” elfogadása, empátia, kongruencia,
- eredményes verbális és nonverbális kommunikáció,
- egészséges önérvényesítés,
- a másik fél szükségleteit mérlegelni képes asszertivitás
- kooperativitás, szabályok alkotása, működtetése, „fair” magatartás
- kompromisszumkészség, kreativitás, igény a konszenzusra<sup>6</sup>

Csupán az a pedagógus lehet képes tanítványaiban kialakítani, fejleszteni a konfliktuskezeléshez szükséges képességeket, aki maga is rendelkezik ezekkel, s hitelesen tudja képviselni a programot megalapozó kooperatív, konstruktív szemléletet.

A program sikerének alapvető feltétele az adott tanulócsoporthoz érettségi szintjének, szükségleteinek alapos ismerete. Hogy mi várható az adott osztálytól, hogy meddig lehet eljutni a képességek fejlesztésében az a konkrét körülményektől, a csoport aktuális élményeitől, fejlődési tempójától, a pedagógussal kialakított kapcsolatától függ. A konfliktuskezelés tanítása természetesen feltételezi az alapos és alkalmazásra kész személyiség-, a fejlődés- és a szociálpszichológiai ismereteket, az iskolai jelenségvilágának megértését, a reflektivitást, a váratlan helyzetekre történő spontán reagálás képességét is.<sup>7</sup>

A kísérleti terep nem számított átlagosnak. Mivel járatlan útra kívántuk küldeni a kísérletre kiválasztott, erre önként vállalkozó pedagógusokat, feltétlenül számítottunk eddigi tapasztalataikra, önállóságukra, és csak annyi instrukciót adtunk nekik, amennyi az induláshoz, illetve az eredmények összevetéséhez feltétlenül szükségesnek látszott. A kísérlet résztvevőinek rendelkezésére bocsátottunk egy tantervi vázlatot, ajánlásokat tettünk a megvalósításra, s arra bíztattuk őket, hogy az adott osztályok igényeinek, aktuális helyzetének és saját pedagógiai elképzeléseiknek megfelelően valósítsák meg a programot.

A kísérlet egészében eredményesnek volt mondható. Igaz, az ezt végző pedagógusok szemlélete, előzetes tapasztalatai, gyakorlata, képzettsége eleve szavatolta a program működőképességét. A cél, a szemléleti alapozás fő vonásaiban azonos volt, különbségek mutatkoztak azonban a megvalósítás módjában.

Az egy tanéven át végzett közös munkából levonható az a feltételezhetően általános következtetés, hogy azokban a tanulócsoporthoz, ahol a fejlesztés *szervesen illeszkedik* egy tudatos és célirányos pedagógiai folyamatba, ez a kísérlet sem jelentett egyebet, mint a kiválasztott témára történő intenzívebb összpontosítást, s a spontán jelenlévő elemek tudatosítását. A lehetőségeket alapvetően meghatározza az egész iskola légköre, pedagógiai koncepciója.

Bebizonyosodott, hogy a különböző életkorú gyerekeknek mindenek előtt a bizalmát kell megnyerni annak érdekében, hogy hajlandóak legyenek az adott kérdéskörrel foglalkozni, hogy együttműködők, őszinték legyenek.

Beigazolódott továbbá, hogy milyen sokat jelentenek a kisgyerekeknek a mesék, s hogy mennyi – nem csupán az alsó tagozatosok számára mozgósítható – rejtett tartalék van még az iskoláinkban évtizedek óta jelenlévő, de nem a kellő intenzitással kihasznált drámapedagógiában.

Általános tapasztalat az is, hogy a saját élményű konfliktusok – főként a fiatalabbaknál – gyakran elsodorják az előre átgondolt terveket. A magasabb évfolyamokon azonban már van mód az általánosabb tanulságok megfogalmazására, sőt a „moralizálásra” is.

Nem meglepő, de elgondolkodtató tapasztalat, hogy milyen erősen igénybe veszik a prepubertás és pubertáskorú diákok érzésvilágát a társaikkal kialakuló konfliktusok, hogy milyen erős az igazságérzetük. S hogy milyen hatékony partnerek lehetnek ezek konstruktív kezelésében, amennyiben a pe-

dagógus hajlandó őket valóban egyenrangú partnereknek tekinteni, társsá fogadni a közös szabályok megalkotásában és működtetésében. Persze ehhez az is szükséges, hogy a pedagógus maga is e szabályoknak megfelelően viselkedjék, cselekedjék.

A serdülő gyerekek életkori sajátosságai között szerepel a moralizáló hajlam. Ugyanők a felnőttek erkölcsi prédikációitól viszolyognak ugyan, de szívesen gondolkodnak el az olyan megélt, felidézett, előidézett történetek tanulságain, amelyekhez közük van, főként, ha érzik: a tanáruk valóban nyitott a véleményükre, igazán kíváncsi mondandójukra, szívesen beszélgetnek, vitatkoznak akár elvont kérdésekről is.<sup>8</sup>

#### Jegyzetek:

- 1 *Marie Winn* (1990): Gyerekek gyermekkor nélkül. Gondolat Kiadó, Budapest
- 2 *Horváth Szabó Katalin* (1994): Konfliktuskezelő stratégiák. ÚPSz. 11. 28-32.
- 3 Thomas Gordon ezt a megközelítést nevezi harmadik módszernek, amikor sikerül érvényre juttatni a "nincs vesztes" elvet. Lásd: *Thomas Gordon* (1990): T.E.T. A tanári hatékonyság fejlesztése. Gondolat Kiadó, Budapest
- 4 A pedagógusok körében az un. Gordon tréning a legelterjedtebb. De ezen kívül is számos olyan tréning található a piacon, amely az erőszakmentességet hangsúlyozza és a konstruktív konfliktuskezelés képességeinek fejlesztését célozza.
- 5 A konstruktív konfliktuskezelés tanításának iskolai kipróbálását 1998-ban és 1999-ben a Köznevelési Modernizációs Közalapítvány támogatta. A kísérletet Kereszty Zsuzsával együtt irányítottuk
- 6 Lásd: *Szekszárdi Júlia* (1995): Utak és módok. Pedagógiai kézikönyv a konfliktuskezelésről. IFA-Magyar ENCORE, Budapest-Szolnok.
- 7 A program kísérleti kipróbálására olyan pedagógusokat választottunk, akik valamennyien a személyközpontú pedagógia elkötelezettjei.
- 8 E kísérlet folytatásaként az ezt követő tanévben, szintén KOMA támogatással került sor néhány általános és középiskolai osztályban az erkölcsi jellegű konfliktusokról és dilemmahelyzetekről folyó rendszeres beszélgetésekre osztályfőnöki órák keretében.

## Pedagógiai problémahelyzetek, konfliktusok elemzése és értelmezése eseteírás alapján

### *Diákok mesélték*

01. A tanár megkérdezte, kész vannak-e a házi feladatok. Kiderült, hogy az osztályban senki nem csinálta meg a házi feladatot, ezért mindenki kapott egy-egy elégtelent.

A tanár ezután úgy döntött, feleltet, mégpedig az egyik, az elégtelen miatt hangosabban felszólaló diákot, aki visszaszólt neki, hogy készült. Erre adott neki még egy elégtelent. A fiú az orra alatt dörögve szidta a tanárt, aki ebből elcsípett egy keveset, így még egy elégtelent adott a diáknak. Az egész osztály kapott tehát elégtelent, de a fiú hármat is egy óra alatt.

Ez az oktató már más osztályban is megcsinálta, hogy fejenként legalább egy elégtelent kiosztott. (Középiskola)

02. Történelem dolgozatban egy osztálytársam a következőt írta: „Alia iacta est, vagyis a kocka el van vetve, mármint ami a dolgozatomat illeti. És én ezt már akkor tudtam, amikor Brosszmann tanárnő (a történelem tanárunk) ante portas volt”

A tanárnő ezt hangosan felolvasta az osztálynak. Mi persze neveltünk, de ő nem találta viccesnek, iszonyú mérges volt, a fiú egyest kapott és onnantól kezdve a tanár következetesen utálta az év hátralévő részében.

(Történelemóra, középiskola 1. osztály)

03. Gimnáziumban nem szerettem a kémiát. Úgy éreztem, képtelen vagyok megjegyezni a képleteket. Ezért témazáró előtt puskát készítettem. Órán keresztbe tettem a lábaimat, és a combjaim közé rejtettem a cetlit. De kilógott, és a fiatal tanárnő észrevette. Megkérdezte, hogy mi az a lábam között. Mondtam, hogy semmi. Erre azt mondta, hogy puskázok, legalább ne hazudjak. Elvette a dolgozatomat, és egyest kaptam rá. Nagyon szégyelltem magam, mert ez az osztály füle hallatára történt, és nekünk nagyon erős osztályunk volt.

Óra végén bocsánatot kértem tőle. Ezért megengedte, hogy még egyszer megírjam a dolgozatomat. A puskázást pedig elnézte, nem rontotta le a jegyemet. Ezek után a gimnáziumban többet nem mertem puskát használni.

(Úgy látszik, a bocsánatkérés hasznos lehet, ha őszintén megbánja tettét az ember.)

04. Nem tetszett, hogy voltak osztálytársaim, akik rendszeresen elkéstek, hiányos volt a felszerelésük és ők ezen még jót is mulattak. A tanár pedig nem tett semmit... Szerintem a fegyelmezés és a rend a tanítás-tanulás alappillérei.

05. Egy osztálytársam nagyon szuper, isten-áldotta tehetség volt matematikából. Valamilyik szülege is matematikával foglalkozott, azt hiszem egyetemi szinten. Járt is ilyen szakkörökre délután. Mégis kellett járnia velünk együtt is matekórákra. Rendszeresen rossz volt, zavarta a társakat. Egyszer a tanár miatta az egész osztállyal íratott dolgozatot, csak neki lett 5-ös. A tanár ezt bejelentette az osztály előtt, és azt is, hogy neki 1-est ad.  
(Matematika, általános iskola)

06. Osztályunkban történt, hogy az osztályfőnököm nehéz helyzetbe került egy osztálytársam miatt. Az eset úgy történt, hogy a tanár már nagyon rég óta feleltetni szeretne volna magyarból, mert akkor jött az osztálytársam át egy másik iskolából a miénkbe. A diáktársam azonban óráról órára él az ún. „felelésmentes” óra lehetőségével, így a tanárnő nem tudta lefeleltetni. Amikor végül is a felelésre került volna a sor, az osztálytársam elsírta magát, a tanár meg kiküldte a teremből, hozza rendbe magát a mosdóban. Így végül is a feleltetésre nem került sor.  
(Középiskola, 9. osztály)

07. Március 15-i ünnepség: egy gyerek – meggyőződésére hivatkozva – nem hajlandó felállva meghallgatni a Himnuszt.  
(Általános iskola, felső tagozat)

08. A tanár kihív egy gyereket felelni, a gyerek kimegy, de szemtelen, meg sem szólal és amikor a tanár egyessel le akarja ültetni, akkor leköpi.  
(Középiskola)

09. Egy gyerek nem figyel az órákon, folyamatosan püföli, üti a padtársát. A tanár elülteti a leghátsó padba, hogy elejét vegye a fiú erőszakoskodásának. Azonban ettől kezdve az előtte ülőt kezdi bántani. Firkálja a padot, a füzetét, órai jegyzetet sem ír, a dolgozatai elégtelenek. (Amíg volt padtársa, addig előfordult jobb osztályzat is.)  
A tanár beszél a kollégáival. Náluk is hasonlóan viselkedik, egyedül a rajz órán van csendben, de ott sem azt csinálja, ami a feladat. Önállóan rajzolgat.  
(Általános iskola, felső tagozat)

### *Tanárok mesélték*

01. Tehetséges, érdeklődő tanuló állandóan zavarja a tanítási órákat azzal, hogy az aktuális ismerettel kapcsolatos kérdéseit, megjegyzéseit minden átmenet nélkül bekiabálja. Sokszor olyan, egyébként helyes és értelmes dolgot mond, amivel végképp megbontja az óra logikai menetét, mivel véleménye tanár általi magyarázatra szorul. A gyerek a tanárral történő egyéni elbeszélgetés után sem tudja a „jó vagy rossz” szokását elhagyni. Már a szülőkkel is elbeszélget a tanár, de megoldás továbbra sincs.

(Általános iskola, felső tagozat)

02. Egy adott tanítási órán a hátsó padokban ülő tanulók rendszeresen beszélgetnek, kártyáznak, egyikük folyamatosan újságot, folyóiratot olvas. A tanár állandó figyelmeztetése ellenére ez a magatartásforma nem szűnik meg, csak tovább erősödik. A pedagógus úgy dönt, hogy ezt a problémát mindenképpen neki kell megoldania, egyrészt, mert számára ez kihívás, másrészt, mert nem szeretné, ha kitudódna, hogy óráján nem tud fegyelmet tartani. Rájön, hogy elmarasztalással nem megy semmire. Így a rendetlenkedő tanulókat megpróbálja előre ültetni és a részvételi háromszög elve szerint mozog közöttük minél gyakrabban. Lassan abba marad a beszélgetés, a kártya is eltűnik. Az az egy tanuló azonban, aki újságot olvasott, továbbra is a padban matat, elmélyed valamilyen más tevékenységben. A tanár most már konkrétan rajtakapja, hogy a gyerek az órán rendszeresen rejtvényt fejt. Nem szól neki. Egy alkalommal a gyerek megszokott helyére becsempész egy, a tananyaghoz kötődő rejtvényt a gyerek padjába. A tanuló arcán meglepődés látszik, amikor észreveszi a rejtvényt a padban és egész órán figyel.

(Középiskola)

03. Dolgozatíráskor történt. A beszedett dolgozatokban az egyik feladat megoldása során két, egymás mögött ülő, tehát azonos feladatsort megoldó tanuló megoldása ugyanolyan hibákat tartalmazott. Az összedolgozás alapos gyanúja miatt a szaktanár elégtelenre értékelte mindkét diák dolgozatát. A tanulók felháborodtak az értékelésen, és – mivel a tanár hajthatatlan maradt – a diákok szülei panasszal fordultak az igazgatóhoz. Az igazgató – miután meghallgatta a szülők panaszát – behívatta a szaktanárt, és meghallgatta az ő verzióját is.

Végül azt javasolta a szaktanárnak, hogy értékelje újra a két szóban forgó dolgozatot úgy, hogy hagyja ki azt a feladatot, amely esetén az „együttműködés” gyanúja felmerült.

## Táblázatok

### *Általános iskolák, tanulók, pedagógusok száma, aránya fenntartók szerint, 2004/05*

| Megnevezés               | Intézmény | Intézmény, % | Tanuló, fő | Tanuló, % | Pedagógus, fő | Pedagógus, % | Tanuló/pedagógus |
|--------------------------|-----------|--------------|------------|-----------|---------------|--------------|------------------|
| Települési önkormányzat  | 2 792     | 84,8         | 778 585    | 87,4      | 74 194        | 85,2         | 10,5             |
| Megyei önkormányzat      | 182       | 5,5          | 38 647     | 4,3       | 5 073         | 5,8          | 7,6              |
| Központi költségvetés    | 54        | 1,6          | 20 189     | 2,3       | 2 022         | 2,3          | 0,0              |
| Egyház                   | 165       | 5,0          | 39 811     | 4,5       | 4 225         | 4,8          | 9,4              |
| Alapítvány, magánszemély | 70        | 2,1          | 8 769      | 1,0       | 1 162         | 1,3          | 7,5              |
| Egyéb                    | 30        | 0,9          | 4 550      | 0,5       | 440           | 0,5          | 10,3             |
| Összesen                 | 3 293     | 100,0        | 890 551    | 100,0     | 87 116        | 100,0        | 10,2             |

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2004/2005

### *Óvodások, tanulók és hallgatók létszámának megoszlása fenntartók szerint, 2004/2005 (%)*

| A képzés helye       | Állami-önkormányzati fenntartás |                     |                              |        | Nem állami fenntartás |            |       |        | Összesen |
|----------------------|---------------------------------|---------------------|------------------------------|--------|-----------------------|------------|-------|--------|----------|
|                      | Települési önkormányzat         | Megyei önkormányzat | Központi költségvetési szerv | Együtt | Egyház                | Alapítvány | Egyéb | Együtt |          |
| Óvoda                | 90,9                            | 2,9                 | 1,5                          | 95,2   | 2,5                   | 1,8        | 0,6   | 4,8    | 100,0    |
| Általános iskola     | 87,4                            | 4,3                 | 2,3                          | 94,0   | 4,5                   | 1,0        | 0,5   | 6,0    | 100,0    |
| Szakiskola           | 52,6                            | 32,7                | 2,2                          | 87,5   | 2,4                   | 7,3        | 2,8   | 12,5   | 100,0    |
| Speciális szakiskola | 38,6                            | 53,3                | 0,0                          | 91,9   | 1,9                   | 6,2        | 0,0   | 8,1    | 100,0    |
| Gimnázium            | 55,7                            | 15,7                | 3,3                          | 74,7   | 13,8                  | 4,3        | 7,2   | 25,3   | 100,0    |
| Szakközépiskola      | 46,0                            | 33,4                | 3,3                          | 82,7   | 2,0                   | 10,8       | 4,4   | 17,2   | 100,0    |
| Felsőoktatás         | 0,0                             | 0,0                 | 86,3                         | 86,3   | 5,4                   | 8,3        | 0,0   | 13,7   | 100,0    |

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2004/2005

***A magyar felnőtt lakosság elégedettsége különböző iskolai jellemzőkkel, 1999 és 2002 között (százfokú skálán)***

| <b>Megnevezés</b>              | <b>1999</b> | <b>2002</b> | <b>2005</b> |
|--------------------------------|-------------|-------------|-------------|
| Tanulók fegyelmezettsége       | 45          | 39          | 39          |
| Iskolák felszereltsége         | 48          | 52          | 51          |
| Tanárok munkájának ellenőrzése | 53          | 52          | –           |
| Tanárok és a diákok kapcsolata | 57          | 56          | 52          |
| Szülők tájékoztatása           | 58          | 60          | 58          |
| Tanulók értékelése             | 61          | 60          | 56          |
| Tanárok felkészültsége         | 68          | 67          | 62          |
| Tanulók tudása                 | –           | –           | 54          |

Forrás: Oktatásügyi közvélemény-kutatások, 1999, 2002, 2005 A feltett kérdés: „Mennyire tartja Ön általában kielégítőnek a magyar iskolákban a következőket? Kérem, ismét osztályozzon 1-5-ig. Az 1-es jelentsé azt, hogy egyáltalán nem kielégítő, az 5-ös pedig azt, hogy teljes mértékben kielégítő.”

*DIDAKTIKA*





## KÜLÖNÓRA?

Tizenegy éves fiam ötödikes, vagyis elsős egy jó hírű gimnáziumban, ahol különösen a nyelvoktatás erős és sikeres. Anyaként nem lelkesedtem azért, hogy a fiam itt tanuljon, de ő mindenképpen ebbe az iskolába akart menni.

Féltettem a terheléstől, aggódtam, nem bírja majd (az iskola nagyon előkelő helyen áll az egyetemi felvételik szerint mért rangsorban.) Minek gyötörni tizenegy évesen, hadd legyen még gyerek, gondoltam én, de felvették (az elsők között), és akkor már mindnyájan örültünk. Én annak, hogy nem érte kudarc, ő meg büszke volt. (Persze azért én is!) Heti tíz órában tanulják az angolt, ami – azt hiszem – elég megterhelő. Egy-két hónap után vissza akart menni a régi iskolájába, aggódott, hogy megbukik, és kezdett elmenni a kedve az egésztől. Mi biztattuk, fog az menni. Nem tudtam felfedezni hol a hiba, mert például a szavakat jól tudta, mégis kapott egyest szódolgozatra. Egyre inkább azt láttam, hogy szorong, fél az egésztől és ezért téveszt.

A fogadóórán az, egyébként igen fiatal, angol tanárnő azt mondta, hogy lassú a fiam és néha "elkalandozik". Ez igaz.

Azt tanácsolta a tanárnő, hogy keressünk magántanárt. Kicsit megütköztem. Heti tíz óra nyelvtanulás mellett szükség lehet még különórákra is? A tanárnő hozzátette, hogy ezzel nemcsak az ő (a tanárnő) dolgát könnyítené meg, hanem a gyermekemét is. Itt fennakadtam a sorrenden. Elgondolkoztam. A jó pedagógusnak nem a hibáival együtt kellene elfogadni minden gyereket (netán szeretni) és tanítani? Tényleg magas szintű nyelvtudással kellene a gyerekeknek a nyolcosztályos gimnáziumba érkezniük? Bölcsődés korú gyerekekkel foglalkozom tizenkét éve. Emlékszem, mi mindent vártam el én is a kicsiktől kezdetben, s arra is emlékszem, hogy megváltoztam, mikor már engem is két gyerkőc várt otthon. (Ezért emlegettem az előbb a tanárnő fiatalságát.) Az ember rájön, hogy a gyerekeknek is van rossz napjuk, máskor meg fáradtak, nem tudják mindig a maximumot nyújtani. Ez még egy felnőttől sem várható el, nem a tizenegy évesektől. Ön szerint szabad-e tovább terhelnem különórákkal a fiamat, aki még gyerek? Mi volna a helyes megoldás esetünkben?

## HÁZITANÍTÓ?

Másfél évre visszanyúló családi vita zajlik nálunk: kell-e korrepetitor, vagyis házitanító nyolcosztályos gimnáziumba járó fiunk mellé. Balázs most tizenkét éves, másodikos (vagyis hatodikos, attól függ, hogy számoljuk). Az első négy év iskolájában szerették, jó tanuló volt, afféle osztályelső. Mindmáig sokat olvas. A család nyomására elhoztuk az iskolából és "igényes" gimnáziumba adtuk, ahol kezdetben még jól szerepelt, de aztán lassanként ráunt a túlzott követelményekre, és egyre gyengült a teljesítménye, két-három tárgyból félévre az elégséges határát súrolta (végül mégis megkapta a középezt). Az apja kezdett foglalkozni vele, elsősorban matematikából, fizikából, rémes volt. Üvöltözés, türelmetlenség, sírás, már mindketten fáradtak is voltak, mire az együttes leülésig jutottak egy-egy nap. A férjem azt mondta, hogy csináljam én, ha nekem nem tetszik az ő módszere. Mivel nem szerettem volna én is ordítani Balázssal, azt mondtam, hogy inkább keress valakit, aki foglalkozik a gyerekekkel, mert szerencsére, még ha kicsit nehezen is, de anyagilag ez most lehetséges számunkra. Mire Balázs apja közölte, hogy a gyerek nem hülye, nincs szüksége házitanítóra.

Aztán, mert én is kitartó vagyok, mégiscsak jött egy idős pedagógus. Nem is tudom, hogy Balázs rettegett-e tőle (elég szigorú volt), vagy csak utálta. Mindenesetre olyasmi is történt, ami azelőtt soha: a gyerek elcsavargott, nem jött haza (és ez többször is előfordult!), mikor tudta, hogy jön a tanárnő. A bátyám az ismeretségi köréből egy fiatal főiskolást küldött, ez szerencsésebb választásnak bizonyult. Ferit Balázs kifejezetten szereti, de itt meg az a baj, hogy túl jól szórakoznak, mindenféléről beszélgetnek, nemcsak a matematikával és a fizikával foglalkoznak, hanem esetleg történelemmel és nyelv-tannal is (Balázs kérésére). A férjemet rendkívül idegesíti ez a "szétszórtság", mint ő mondja: ez az "időhúzás". Azt mondja: neki se volt házitanítója, mégis elvégezte az egyetemet. És: ha már házitanító, akkor tanítson a pénzemért! Én meg azt mondom: akkor még kicsit könnyebb volt az iskola, és nem volt ilyen unalmas, és hogy az eredményt nézzük (Balázs lassan, de javul), és ne az ajtón át hallgatózzunk, fürkészve és idegeskedve az órák alatt. Kinek van igaza?

## TÁRSADALMI KOHÉZIÓ ÉS OKTATÁSPOLITIKA

Ahogy a magyar oktatással kapcsolatos elvárások és az oktatáspolitikai által kitűzött célok egyre inkább nemzetközi kontextusban fogalmazódnak meg, úgy egyre gyakrabban használunk olyan kifejezéseket, melyek Magyarországon még nem gyökeresedtek meg, ezért az oktatás szereplői számára nehezen értelmezhetőek. A magyar szóhasználatban meglehetősen gyökértelen kifejezés a társadalmi kohézió. Ez az írás arra tesz kísérletet, hogy röviden értelmezze a kifejezést, feltárja annak oktatási vonatkozásait és a hozzá kapcsolódó oktatáspolitikai alternatívákat, valamint vázlatos áttekintést nyújtson a magyar oktatáspolitikai rendelkezésére álló eszközrendszeréről.

### *A társadalmi kohézió mint társadalompolitikai program*

A társadalom belső békéjének demokratikus eszközökkel történő biztosítása, az igazságosság, szolidaritás, esélyegyenlőség és méltányosság értékeinek érvényesítése mindig is a demokráciáról szóló politikai gondolkodás középpontjában állt. A felsoroltak mindegyike felvetődhet az egyén érdekei és a közjó érvényesülése közötti kényes egyensúly kérdéseként. A kérdés különösen nagy súllyal jelent meg a különböző mérsékelt baloldali (jellemzően szociáldemokrata) ideológiákban, melyek illegitimnek tekintették a bizonyos mértéket meghaladó szociális egyenlőtlenségeket, így például a nagyon nagy jövedelmi különbségeket. A társadalmi kohézió kifejezés eredetileg az olyan politikai irányzatok szótárában jelent meg, melyek a költségvetési újraelosztás növelésén, tehát állami beavatkozáson alapuló szociál-, oktatás- és egészségügyi politika stb. számára kívántak koncepcionális alapokat teremteni.

Az általam fellelt meghatározások közül a következő írja le a legtömörebben a kifejezés tartalmát: *a társadalmi kohézió „olyan társadalmak jellemző tulajdonsága, melyek képesek biztosítani, hogy a polgárok önbecsülésük feladása nélkül legyenek képesek harmonikusan együtt élni”*.<sup>1</sup> Ennek a meghatározásnak van egy igen könnyen „dekódolható” és egy meglehetősen összetett, nehezen értelmezhető üzenete. Egyértelműen értelmezhető a polgári önbecsülés tiszteletben tartásának követelménye: a társadalmi kohézió összeférhetetlen bármilyen diktatúrával, illetve olyan politikával, amely alattvalói magatartást kényszerít a polgárokra. Ennek megfelelően a társadalmi kohézió olyan demokráciák és jogállamok tulajdonsága, amelyek a társadalom integritását és működőképességét nem erőszakszervezetekkel és erős állammal biztosítják. A polgárok „harmonikus együttélése” már nem ennyire egyértelmű követelmény, elképzelhető egy szűkebb és egy tágabb értelmezése. A szűkebb értelmezés lényegében a demokratikus intézmények legitimitásának a kérdése: hogyan biztosítható, hogy a polgárok elfogadják a demokrácia működési szabályait, az e szabályok alapjául szolgáló értékeket, s milyen módon alakíthatók ki azok a politikai szocializációs mechanizmusok, melyek mindezt lehetővé teszik? Az oktatás felől nézve ez az értelmezés a klasszikus állampolgári nevelés problémáit veti fel.

Ennek a megközelítésnek megvannak a nyilvánvaló korlátai. A társadalmi egyenlőtlenségeknek ugyanis van egy bizonyos, társadalmakként változó mértéke, amely – amellet, hogy ellentmond

bizonyos, a demokratikus gondolkodásban konszenzust élvező értékeknek – alapjaiban fenyegeti a társadalmi békét és a demokratikus intézmények zavartalan működését. (Ezek közé tartozik például az a helyzet, amikor a társadalom etnikai határok mentén szakad szét kirekesztettekre és kedvezményezettekre.) Mindennek megfelelően általában a társadalmi kohézió tágabb, vagy ha úgy tetszik: kiterjesztő értelmezése érvényesül. Eszerint olyan viszonyok kialakítására kell törekedni, amelyek lehetőség szerint mindenki számára biztosítják a gazdasági, szociális, politikai és kulturális beilleszkedés feltételeinek a társadalmi béke és a legitimitás fenntartásához szükséges minimumát. E megközelítés eredeti szociológiai tartalma az volt, hogy nyitva kell tartani azokat a lehetőségeket és egyéni mobilitási utakat, amelyek szinte bárki számára lehetővé teszik a középosztályba való belépést. A kilencvenes években a társadalmi kohézió fogalma jelentős tartalmi gazdagodáson ment át; magába olvasztott többek közt olyan posztmodern értékeket, mint a *multikulturalitás* (a kisebbségek és bevándorlók integrációja) és a *nők esélyegyenlősége*.

Noha a társadalmi kohézió eredetileg az ideológiai és politikai spektrum egy bizonyos, könnyen azonosítható pontjának a szótárához tartozott, Magyarországra egy sokkal „értéksemlegesebb” kontextusban érkezett az Európai Unió (EU) politikáinak közvetítésével. A kilencvenes évek második felében egyre inkább a társadalmi kohéziót erősíteni hivatott szociálpolitikai és munkaerő-piaci eszközök kerültek az uniós politikák középpontjába. Ennek nyilvánvalóan elsősorban nem ideológiai, hanem merőben „praktikus” okai voltak. Az Unió integrációjának hosszú átmeneti időszakában minden, az egyes országokon belül kiéleződő társadalmi konfliktus az uniós intézmények működőképességét veszélyezteti. Az egész integrációs folyamat lehetetlenülhet el, ha abban olyan országok vesznek részt, amelyeket súlyos szociális vagy etnikai konfliktusok osztanak meg. Az ezzel kapcsolatos megfontolások olyan erősek, hogy fokozatosan beépültek az Unió önképébe. Így például a Bizottság egy közleménye szerint Európa „a társadalmi igazságosság és szolidaritás bajnoka”.<sup>2</sup>

A Bizottság közleménye arra hívja fel a figyelmet, hogy a társadalmi kohéziót gyengítő társadalmi kirekesztődés (social exclusion) multidimenzionális jelenség; magában foglalja a munkaerőpiacon való érvényesüléssel, az oktatással, az egészségügyi ellátással, az igazságszolgáltatással, az állampolgári jogokkal és a döntéshozatalban való részvétellel kapcsolatos problémákat. A közlemény szerint négy olyan strukturális változás zajlik az Unió társadalmában, amely a társadalmi kohéziót erősíteni hivatott politikák nélkül az egyenlőtlenségek növekedésének veszélyét rejti magában: *a munka világának gyors átalakulása, a tudás alapú társadalom kialakulása, bizonyos demográfiai folyamatok és a területi egyenlőtlenségek növekedése*.

#### *Társadalmi egyenlőtlenségek: az oktatás mozgástere*

A társadalmi kohézió kérdése elválaszthatatlanul összefonódott a társadalmi egyenlőtlenségek problémájával. A kérdés ebben az értelemben az, hogy az oktatás mennyire képes enyhíteni ezeket az egyenlőtlenségeket, pontosabban: az eltérő tanulási eredményeket mennyire magyarázza a gyermekek szociokulturális és családi háttere, személyes képességeik és az iskola minősége. A kutatási eredményekkel is dokumentált válasz kimunkálása azért is különösen fontos, mert az oktatás iránti elvárásokban Magyarországon egyszerre mutathatók ki a „fényes szelek” típusú illúziók és az oktatás mozgásterének, kompenzációs lehetőségeinek lebecsülése. Mindkét véglet jellemzője, hogy az oktatás eredményességéről nem tanulási eredményekben, hanem a társadalmi mobilitáshoz kapcsolódó kategóriákban

gondolkodik. Az oktatás kompenzációs lehetőségeit tekintve túlzóan optimista várakozások egész társadalmi csoportok relatív társadalmi pozíciójának megváltoztatását várják el az iskolarendszertől. (Napjainkban ez a szemlélet elsősorban a romák helyzetével kapcsolatos megnyilvánulásokban érhető tetten.) A pesszimista megközelítés ezzel szemben az iskolarendszerben a mobilitási pályák lezárásának, végső soron tehát az elit hatalmi pozíciói fenntartásának legfontosabb eszközét látja.

Az elmúlt évtizedekben az erről szóló viták jól elkülöníthető korszakokat jelölnek ki. Az első, a téma szempontjából kiemelkedően fontos dokumentum az 1966-ban megjelent *Coleman-jelentés*volt.<sup>3</sup> Egy 1955-ben az Egyesült Államokban végzett kutatás eredményei alapján a jelentés végső következtetése az volt, hogy az iskolák felszereltsége, illetve a számukra elérhetővé tett források szinte semmilyen befolyással nincsenek a tanulók iskolai teljesítményére. A jelentés hatására általánossá vált az a baloldali szociológusok által már korábban vallott meggyőződés, hogy az oktatás nem hogy nem képes társadalmi hátrányok kompenzálására, de egyenesen rögzíti, „bevési” a társadalmi egyenlőtlenségeket. A hetvenes évek végén a kutatók érdeklődése a rendszerszintű mutatók felől (például a finanszírozás) egyre inkább az iskolák „mikrovilága” felé fordult, s ez új szempontokkal gazdagította a kérdés kutatását. Az ebben az időszakban végzett vizsgálatok kiterjesztették a figyelmüket a pedagógusok viselkedésére, az iskolavezetés minőségére, a tanulók attitűdjére, az iskola külső kapcsolataira és más, az iskola minőségével kapcsolatos változókra. E kutatások azt bizonyították, hogy a tanulási eredményekben kimutatható különbségek nem csupán azzal függenek össze, hogy az iskolák különböző összetételű tanulói csoportokat nevelnek, hanem azzal is, hogy különbségek vannak közöttük a menedzsment, a tanítás és az általuk biztosított tanulási környezet minősége tekintetében is. A korszak általánosan hangoztatott szlogenjévé vált, hogy *minden gyermek képes tanulni*. A közfelfogás átalakulása nagy lökést adott az alternatív oktatásszervezési és pedagógiai módszerek elterjedésének.

A felhalmozott kutatási és oktatáspolitikai tapasztalok hatására a kilencvenes években sokkal kiegyensúlyozottabb álláspont vált uralkodóvá. Eszerint – lévén az iskola része annak a társadalomnak, mely különböző rejtett és nyílt mechanizmusokon keresztül fenntartja az egyenlőtlenségeket – félig-meddig elkerülhetetlen, hogy a társadalmi egyenlőtlenségek oktatási egyenlőtlenségekké konvertálódjanak. Az iskola esélyt kínálhat a tanulók számára ahhoz, hogy ha rendelkeznek bármilyen tehetséggel, azt kifejleszthessék. Ezt a folyamatot azonban befolyásolja a tanuló családi, szociális és etnikai háttere, neme és sok más társadalmi jellemzője. A jó iskola segítheti a társadalmi helyzetüket tekintve hátrányos helyzetű tanulókat, ennek hatása azonban szükségképpen korlátozott. Az iskola tehát nem tehető felelőssé a társadalmi egyenlőtlenségekért.<sup>4</sup> Mindez azonban nem jelenti azt, hogy az oktatásnak nincs bizonyos mozgásteret a hátrányos helyzetek kompenzálásában. Jól dokumentálható, hogy *jó minőségű oktatásban részesülve a hátrányos helyzetű gyermekek azonos iskolán belül is sok esetben nagyobb előrehaladást tehetnek, mint előnyösebb helyzetű társaik*. Az iskola kompenzációs lehetőségét nem szabad lebecsülnünk, éppen csak a megfelelő kontextusban kell értékelnünk: nem az oktatás által megnyitott mobilitás lehetőségeire, hanem a minőségi oktatás által nyújtott pedagógiai hozzáadott értékre kell figyelnünk.

A társadalmi egyenlőtlenségek számbavétele, azok mértékének megállapítása nemcsak abban az értelemben fontos, hogy milyen társadalmi egyenlőtlenségekkel kell számolnia az oktatásnak, hanem abban is, hogy milyen mértékű nyomás nehezedik az oktatásra. Relatív csekélyebb mértékű társadalmi egyenlőtlenségek mellett az oktatás kompenzációs képessége nagyobb, hatalmas társadalmi egyenlőtlenségek mellett azonban a mozgásteret lényegesen kisebb. Így például nagy szociális egyen-

lőtlenségek mellett nagyobb nyomás nehezedik az oktatásra annak érdekében, hogy az szerkezetileg elkülönült pályákat biztosítson a jómódú középosztály gyermekei számára. Az etnikai alapú társadalmi egyenlőtlenségeknek egy bizonyos mértéke mellett pedig hatalmas, az oktatás minőségével önmagában már nem magyarázható szegregációs nyomás nehezedik az oktatásra.

A magyar iskolák hatékonysága a különböző társadalmi egyenlőtlenségek kompenzálása szempontjából elkeserítően csekély. A magyar iskolarendszer erősen szelektív, legkésőbb a középfokú oktatásba való belépés pontján alapvetően már a tanulók társadalmi háttérének megfelelően „osztja el” őket különböző intézménytípusokba. Noha ennek megvannak az oktatás minőségével és az iskolák hatékonyságával összefüggő okai is (mint például a differenciált pedagógia kultúrájának csekély elterjedtsége), a társadalmi egyenlőtlenségek nemzetközi összehasonlításban is hatalmas mértéke már önmagában is beszűkíti az iskolák mozgásterét, a magyar iskolák sokkal inkább foglyai annak a társadalmi környezetnek, melyben működnek, mint a legtöbb nyugat-európai ország iskolái. Az előző példánál maradva: a jövedelmi egyenlőtlenségek és – a romák esetében – a társadalom etnikai alapú megosztottsága lényegesen nagyobb, mint a nyugat-európai országok döntő többségében.

Mindennek sajátos üzenete van az oktatáspolitikai által kitűzhető célok szempontjából. Nem megalapozott az oktatáspolitikai, amely a magyarországi szóhasználatban meggyökeresedett *esélyegyenlőség* megvalósítását célozza meg. Az oktatás *méltányosságának* erősítése azonban nem egyszerűen oktatáspolitikai eszközökkel megoldható, de a társadalmi kohézió biztosítása szempontjából megoldandó feladat. Az OECD egyik munkacsoportjának meghatározása szerint az oktatás méltányossága „olyan oktatási környezetre vonatkozik, amelyben az egyéneknek módjukban áll, hogy képességeik és tehetségük alapján fontoljanak meg választási lehetőségeket és hozzanak döntéseket, s ebben ne sztereotípiák, egyoldalú elvárások és diszkrimináció befolyásolják őket. Az oktatási méltányosság megvalósulása bármilyen etnikai háttérrel rendelkező fiú és lány számára biztosítja, hogy fejlessze készségeit, melyek lehetővé teszik számára, hogy produktív, cselekvőképes polgárrá váljon. Ez az oktatási környezet nemre, etnikai hovatartozásra és szociális hovatartozásra tekintet nélkül gazdasági és társadalmi lehetőségeket nyit meg.”<sup>5</sup> Ennek a meghatározásnak van néhány, a magyar oktatáspolitikai gyakorlatban kevésbé elfogadott „üzenete”. Így például az oktatás méltányosságáról való gondolkodás középpontjában nem az átjárhatóság, hanem a *választás* lehetősége áll. Ugyanígy: a méltányosság nem szerkezeti problémaként, hanem pedagógiai hozzáadott értéként felfogott minőségi kérdésként jelenik meg. Ezzel szemben Magyarországon az oktatáspolitikai diskurzus középpontjában az oktatási egyenlőtlenségek „látható”, a rendszeren belüli előrehaladásról szóló statisztikai adatokkal jól dokumentálható iskolaszervezeti kérdések és a finanszírozás állnak. Ez valószínűleg mindaddig így marad, amíg nem alakulnak ki a feltételei annak, hogy mérés és értékelés segítségével feltárhassuk a tanulási eredményekben és az oktatás minőségében megnyilvánuló rendszeren belüli egyenlőtlenségeket.

#### JEGYZETEK:

- 1 Winch, Christopher – Gingell, John: Key Concepts in the Philosophy of Education. London–New York, 1999, Routledge, 222. p.
- 2 Building in Inclusive Europe. Communication from the Commission. COM(2000) 79. Brussels, 2000.
- 3 Giddens, Anthony: Sociology. (Third edition) Cambridge, 1997, Polity Press.
- 4 Halsey, A. H. et al: Education, Culture, Economy and Society. Oxford, 1997, University Press.
- 5 Education and Equity in OECD Countries. OECD, 1997.

## FELNŐTT ÍRÁSBELISÉG-VIZSGÁLAT

### EGY NEMZETKÖZI FELMÉRÉS TAPASZTALATAI

Az itt bemutatandó Nemzetközi Felnőtt Írásbeliség-vizsgálatot az OECD kezdeményezte, és a Kanadai Statisztikai Intézet (Statistics Canada), valamint az ETS (Educational Testing Service / Oktatási Teszt Központ, USA) szervezte. A vizsgálat hazai lebonyolítását az Oktatási Minisztérium felkérésére az Országos Közoktatási Intézet Értékelési és Érettségi Vizsgaközpontja végezte 1997 és 2000 között. (...)

A kutatásban felmérni kívánt képesség az angol „literacy” kifejezéssel jelölt terület, amely a szótári meghatározás szerint írni-olvasni tudást, műveltséget, olvasottságot jelent. A felmérés kapcsán az OECD és a Statistics Canada megfogalmazott egy olyan definíciót, amely kifejezetten a vizsgálat szempontjából értelmezi ezt a kifejezést. Az olvasás-szövegértés, írásbeliség (literacy) tehát: „az egyén azon képessége, hogy megérti és alkalmazni tudja a nyomtatott információkat – mindennapi tevékenysége során: otthon, munkában és a közösségi életben –, hogy elérje céljait, fejlessze tudását és javítsa lehetőségeit”. Ennek megfelelően a felmérés az olvasás- és szövegértési képesség gyakorlati alkalmazását helyezte előtérbe, vagyis a vizsgálatban használt tesztben olyan feladatok szerepeltek, amelyekkel az emberek a mindennapi élet különböző területein – a munkahelyen, a családban, a különböző közösségekben – találkozhatnak. (...)

A felmérés anyagához e három területet lefedő feladatokat dolgoztak ki a szakértők. Természetesen egy-egy szöveg feldolgozásához többféle képesség együttes használatára van szükség, ám a tesztben szereplő feladatok kidolgozásakor arra törekedtek, hogy az egy-egy kategóriába tartozó feladatok jellemzően és döntően az adott képesség felmérésére adjanak lehetőséget. A tesztekben szereplő háromféle feladattípus tehát a következő:

- a prózai szövegekre épülő feladatok azokat a képességeket mérik, amelyek az olyan hagyományosan bekezdésekbe szerkesztett szövegekből nyert információk feldolgozására irányulnak, mint amilyenek például az újságcikkek, brosrák, kézikönyvek;
- a dokumentum jellegű szövegekkel a különböző nyomtatott dokumentumokból nyert információk megértése vizsgálható, ezek a szövegek rövidítéseket, szakkifejezéseket tartalmaznak, amelyeket ismerni kell a megértéshez - ilyen dokumentumok a térképek, az ábrák, a diagrammok, menetrendek, jelentkezési lapok stb.;
- a kvantitatív jellegű feladatok elsősorban táblázat jellegű szövegek értelmezésére, a matematikai, aritmetikai képességek vizsgálatára irányulnak, például számlakönyvek megoldásához és megrendelési lapok kitöltéséhez szükséges számolási műveletekkel találkozik az egyén.

A feladatok kidolgozásánál fontos szempont volt az is, hogy mind a szöveg, mind az olvasási szituáció valóságghú legyen, hogy a vizsgált személyeket a mindennapi életből vett szövegekkel szem-

besítsék (újságcikkek, térképek, számlák, hirdetések, használati utasítások, diagrammok, táblázatok stb.).

A feladatokat tesztfüzetbe rendezve kapták a megkérdezett személyek. A vizsgálat anyagát a tesztfüzet mellett a már említett háttérkérdőív képezte, amelynek kérdései a teljesítmények elemzéséhez és több szempont szerinti összehasonlításához nyújtottak segítséget.

A feladatok kidolgozása mellett a vizsgálat jellemző sajátossága a teljesítmények szintekre bontása. A IALS vizsgálat eredményeinek elemzéséhez a kutatók a teljesítményeket 500 sztenderdpontos skálára vetítették. Az 500 pontos teljesítményen belül 5 különböző teljesítményszintet határoztak meg.

Az első szinten teljesítők írásbeliség-szintje igen alacsony, nekik például az is nehézséget okozhat, hogy egy gyógyszeres dobozon található útmutatást követve adják be gyermeküknek az aznapi gyógyszeradagot. A második szinten egyszerűen megjelenített, világosan elkülöníthető egységekbe rendezett szövegen kell az egyénnek nem túlságosan komplex műveleteket végrehajtania. Ezen a szinten a válaszadókról feltételezhető, hogy jól működő „túlélési technikákat” fejlesztettek ki hiányosságaik elfedésére, de valószínűleg nagy nehézséget jelent nekik a munkájuk elvégzéséhez szükséges újabb ismeretek elsajátítása. A harmadik szint az, amelyet a mindennapi életben való boldoguláshoz szükséges képességek minimális szintjeként tartanak számon. Ezen a szinten több információforrás párhuzamos feldolgozása, valamint összetett műveletek végrehajtása követelhető meg az egyéntől. A negyedik és ötödik szinten a feleletadóknak magasrendű információfeldolgozási képességekről kell tanúbizonyságot tenniük. (...)

A vizsgálatot Magyarországon 5000 fős, véletlenszerűen kiválasztott, településtípus és életkor szerint reprezentatív mintán végeztük el. A nemzetközi előírásoknak megfelelően a megkérdezettek kiképzett kérdezőbiztosok keresték fel. (...)

### *A családi háttér összefüggései a teljesítménnyel*

Ahogy azt már korábban említettük, számos nemzetközi és hazai vizsgálat támasztotta már alá, hogy a tanulói teljesítmény és a családi háttér között szoros összefüggés található. A családi háttér mellett természetesen az oktatás szintén meghatározó szerepet játszik az olvasás-írásbeli teljesítmény alakulásában. Ugyanakkor az az írásbeli képességszint, amelyet a gyermek otthon, illetve az iskolában megszerez, nagy mértékben befolyásolja a további tanulási lehetőségeit, a tanulásból a munkában való átmenetet és végül azt is, hogy milyen munkák, foglalkozások lesznek élete során számára elérhetőek. A képességszintet leginkább meghatározó két tényező tehát az iskola és a családi háttér. Az iskolai végzettség előzőekben bemutatott hatása mellett most a családi háttér szerepét vizsgáljuk meg az egyik leginkább meghatározó és legjobban felmérhető tényező, a szülők iskolai végzettsége alapján.

Az 5. ábra szemlélteti a fiatal felnőttek, vagyis a 16–25 év közöttiek teljesítményének és szüleik iskolai végzettségének (években mérve) összefüggéseit.

Az ábrákon az országokat földrajzi, gazdasági és nyelvi szempontok szerint csoportosítva láthatjuk. Az ábrán látható vonalak a szülők iskolai végzettségéről nyújtanak átfogó képet országonként a 10. és 90. percentilis közé eső teljesítményeknek megfelelően. A vonalak egyben a „szocioökonómiai lejtőről” is képet adnak, amely egyszerre jelzi az országok relatív teljesítményszintjét és a különböző szocioökonómiai háttérrel rendelkező emberek közötti egyenlőtlenségek mértékét. Az enyhe lejtő azt jelzi, hogy az adott országban viszonylag kevés egyenlőtlenség található a különböző iskolai végzett-



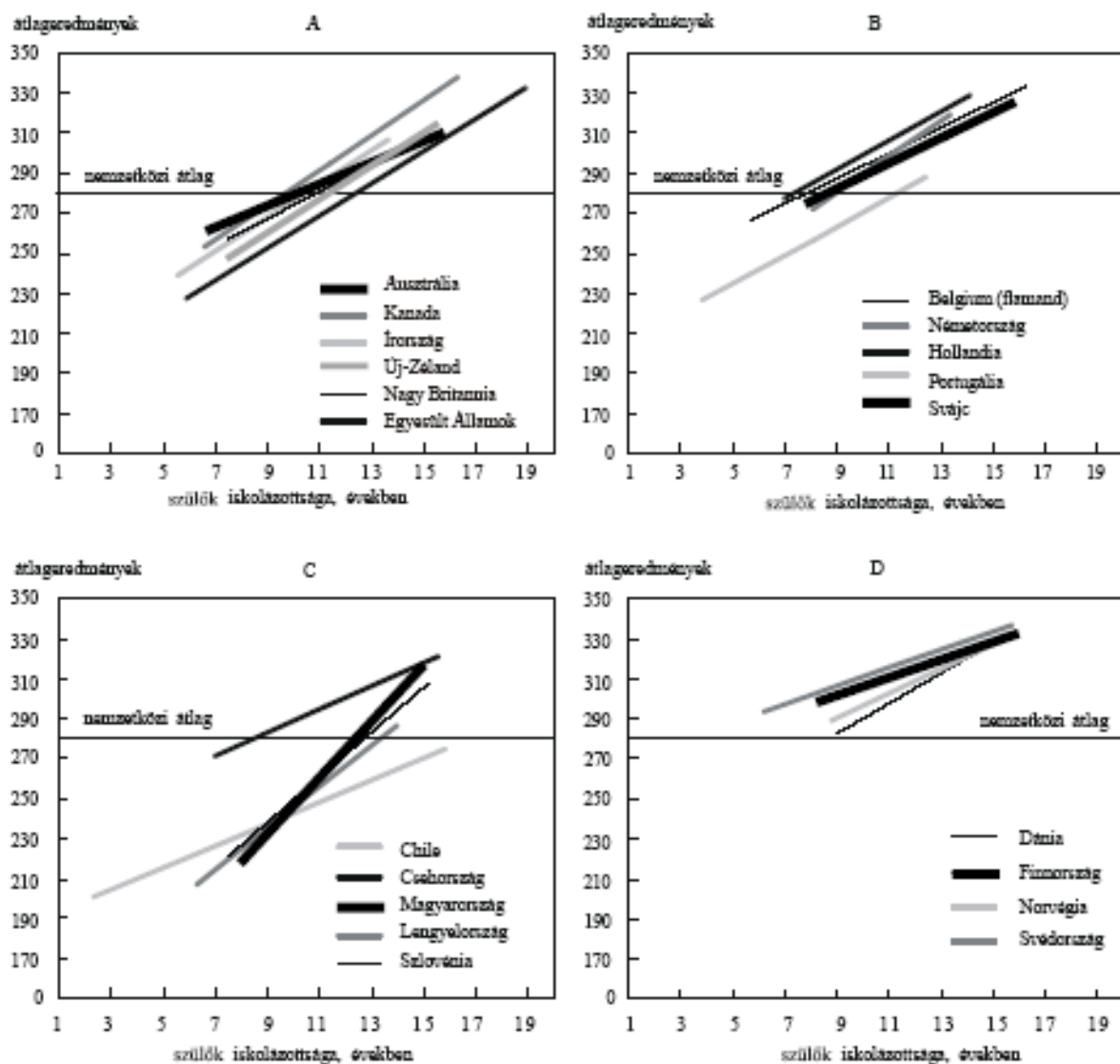
ségű szülőktől származó fiatalabb és idősebb felnőttek körében, míg a meredekebb lejtő értelemszerűen azt jelzi, hogy jelentős egyenlőtlenségek, különbségek tapasztalhatók ebből a szempontból. Amint azt az ábrákon is láthatjuk, az egyes országok, ország-csoportok között jelentős eltérések vannak a szülők iskolai végzettsége és a megkérdezettek teljesítményszintje között fennálló kapcsolat erősségében, amely egyben eltérő mértékű szocioökonómiai egyenlőtlenségeket is jelez.

Érdeemes kiemelni, hogy az egyes ország-csoportokon belül valóban hasonlóak a teljesítményszintek, és hasonló a lejtők meredeksége is, ami azt jelzi, hogy az adott csoportba sorolt országokban ezek a jellemzők meglehetősen egyformán viselkednek. Ez alól némileg kivételt jelent az a csoport, ahova Magyarországot is sorolták (C ábra).

Az itt szereplő országokon belül és az országok között is jelenős különbségeket jelez az ábra. Csehországot viszonylag magas teljesítmények és enyhe lejtő jellemzi, amely hasonló a B. ábrán található európai országokéhoz. Chile esetében a lejtő szintén elég enyhe, ám a teljesítményszint sokkal alacsonyabb: minden végzettségi fokozat esetében átlagosan 40 ponttal alacsonyabb a teljesítmény Csehorszáéhoz képest. A másik három ország teljesítményszintje – és ide tartozik Magyarország is – Csehország és Chile teljesítménye közé esik, ám a lejtők eltérő meredeksége szembevetendő. Míg a nyolc általánost végzett szülővel rendelkezők teljesítménye a Chile esetében tapasztalt értékekhez hasonló, addig azoké, akiknek szülei 14 évet töltöttek tanulással, a Csehországnál található értékekhez közelítenek.

Érdeemes kiemelni, hogy a lejtő talán Magyarország esetében a leginkább meredek, ami azt jelzi, hogy hazánkban vannak a legnagyobb különbségek az adott iskolai végzettségű szülővel rendelkezők teljesítményében. Ez két megközelítésből is meglehetősen problematikus jelenség. Egyrészt azt jelzi, hogy hazánkban az alacsony iskolai végzettség szinte szükségszerűen jár együtt alacsony képességekkel, és feltételez redukált kulturális, írásbeliségi szokásokat, gyakorlatot. Másrészt arra nézve is súlyos gondokat jelez, hogy az alacsony iskolai végzettségű szülőktől származó egyének számára sem az iskolarendszer, sem a civil szféra egyéb intézményei nem képesek felzárkózást, kompenzációt biztosítani. Ez a tény önmagában is elgondolkodtató, ám figyelembe véve a többi országra – különösen a skandináv országokra – jellemző lejtőket, látható, hogy ez nem megoldhatatlan probléma. A skandináv országokra kimagaslóan jellemző a magas teljesítményszint és az enyhe lejtő. Ez egyrészt jelzi azt, hogy ezekben az országokban a fiatalok írásbeli képességei magas szintűek, másrészt azt, hogy a szülők iskolai végzettsége csak kis mértékben befolyásolja a teljesítményeket. A nemzetközi elemzések szerint ez a nagyfokú homogenitás a skandináv országokra jellemző egységes szemléletnek, a problémák megközelítésében tapasztalható társadalmi együttműködésnek tulajdonítható.

A lejtők egyes csoportokon belüli konvergenciája azt jelzi, hogy a legjobban teljesítő országok nagyon sikeresek a hátrányos helyzetű lakosság írásbeliség-szintjének fejlesztésében. Hozzá kell azonban tennünk, hogy ezek a lejtők az országok egészéről adnak képet, és nem jelzik az egyes országokon belüli különbségeket, például bizonyos területek, megyék eltérő jellegzetességeit, vagy a férfiak és nők, illetve a különböző életkori csoportok közötti különbségeket. Az azonban a párhuzamos elemzésekből kiderült, hogy az országokban a 26–65 év közöttiekre vonatkozóan nagymértékben hasonló lejtők jellemzőek, mint a 16–25 évesekre, a különbség csupán annyi, hogy az idősebb korosztályt vizsgálva a lejtők meredekebbek, és nem olyan nagymértékben konvergensek, ahogyan az a 16–25 év közöttiekénél tapasztalhattuk. Ám a korosztály adataiból szintén levonható az a következtetés, hogy a jól teljesítő országokban a hátrányos helyzet okozta egyenlőtlenségek leküzdésének van – egyéb tényezők mellett – a legnagyobb szerepe a viszonylag egységesen magas teljesítmények elérésében.



5. ábra.

Dokumentum típusú feladatokon nyújtott teljesítményhez kapcsolódó szocioökonómiai lejtő.

A válaszadók dokumentum típusú feladatokon elért eredményei és szüleik iskolázottsága közti összefüggés a 16–25 éves lakosság körében, 1992–1998.

Kasik László

## A TÁRSAS VISELKEDÉS, A TANULMÁNYI TELJESÍTMÉNY ÉS A TANULÁSI-KULTURÁLIS SZOKÁSOK ÖSSZEFÜGGÉSE 13–16 ÉVES KORBAN

(...)

*A társas viselkedés fejlődése és fejlesztési lehetőségei*

A társas viselkedés hatékonysága, eredményessége nagymértékben függ a szociális kompetencia, a személyiség funkcionális rendszerének fejlettségétől (Meichenbaum, Butler és Gruson, 1981; Nagy, 2000; Mott és Krane, 2006). A viselkedést szervező, a cél eléréséhez szükséges elemeket aktiváló rendszer öröklött alapjai (pl. az agresszivitás, a társas vonzódás) különbözőképpen adaptívak, azaz a szociális közeg, a nevelés által eltérő módon befolyásolhatók, emellett a társas helyzetek, interakciók a tanult viselkedés repertoárjának kialakulását, a rendszer további gazdagodását eredményezhetik (Csányi, 1999; Nagy és Zsolnai, 2001).

A 2002-ben, 4–8 éves gyerekek körében végzett országos felmérés (Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004) eredményei szerint az óvodai és az iskolai szociális lét alapját képező pszichikus összetevők (pl. a kapcsolatfelvétel, a társakhoz vagy a pedagógushoz való viszonyulás) fejlődésének fontos életkori szakasza az óvodáskor, illetve a gyerekek társas viselkedésének fejlettsége már ebben az életkorban igen eltérő.

Az idősebb gyerekekkel végzett vizsgálatok azt mutatják, hogy az összetevők (pl. a kapcsolatfelvétel, a konfliktuskezelés, a segítségnyújtás) 8–10 éves korban alig fejlődnek spontán módon (Zsolnai és Józsa, 2002), az egyes szociális képességek és készségek nem kellően fejlettek. Ugyanakkor fejlesztésük mind a hazai, mind a nemzetközi kísérletek eredményei alapján a szocializáció korai szakaszában igen eredményes, jelentős pozitív változás érhető el például játékos foglalkozásokkal, szociálisprobléma-megoldó feladatok, szerepjátékok vagy zeneterápiás eszközök alkalmazásával (pl. Konta és Zsolnai, 2002; Bordács és Lázár, 2002), néhány angolszász országban pedig tantárgyi tartalomra ágyazott fejlesztéssel is (pl. Cook, 2003). Mindezek ellenére a hazai fejlesztő programok száma csekély, alig képezik a tanítási-tanulási folyamat szerves részét, illetve hatékonyságukról kevés megbízható empirikus adattal rendelkezünk.

Még kevesebb a serdülőkorúak körében végzett fejlesztő kísérletek és az általános iskolai felső tagozatán, illetve a középiskolában alkalmazható programok száma. A 10–13 és a 12–16 éves gyerekekkel végzett longitudinális és keresztmetszeti kutatások eredményei (pl. Józsa és Zsolnai, 2005; Zsolnai és Kasik, 2006) azonban egyértelműen rámutatnak a spontán szocializáció elégtelenségére, ezáltal a szociális fejlődés tervszerű, tudatos segítésének, valójában az iskolai évek alatt történő folyamatos fejlesztésnek a szükségességére.

A fejlesztési lehetőségekkel kapcsolatban számos külföldi vizsgálat (pl. *McGrath*, 1996; *Cook*, 2003) bizonyította a szociális és a kognitív területek fejlődésének egymásra gyakorolt hatását is. Németországban, Angliában vagy Ausztráliában egyre több azoknak a programoknak a száma, amelyek e két terület együttes fejlesztésére koncentrálnak, alapul véve a szociális viselkedés és a kognitív teljesítmény közötti, a serdülőkorban egyre erősödő kapcsolatot. Az eredmények alapján a tantárgyi tartalomra ágyazott, kognitív irányú fejlesztések kedvező hatással vannak a gyerekek szociális képességeinek, készségeinek fejlődésére és fordítva. E módszer kombinálása az SST- (Social Skills Training), illetve a DSST- (Direct Social Skills Training) módszerekkel (részletes leírásokat lásd: *Sütőné*, 2004) több szociális összetevő (pl. az együttműködés) esetében igen sikeresnek bizonyult, a megismételt vizsgálatok a fejlesztéskor elért eredmények tartóságáról számoltak be.

### *A Big Five modell*

A faktoranalitikus és a pszicholexikális kutatási irányok összefonódásaként létrejövő ötfaktoros modell a személyiség alapvető tulajdonságait öt független dimenzió (energia/extraverzió, barátságosság, lelkiismeretesség, érzelmi stabilitás, nyitottság/intellektus) mentén írja le (*Rózsa*, 2004), átfogó képet adva annak emocionális, motivációs ésszociális jellegzetességeiről. A modell mellett kibontakozó szakmai egyetértés ellenére napjainkban is vita folyik arról, hogy pontosan mi az öt dimenzió tartalma, amely vita egyik forrása a faktorok elnevezése (a magas faktorsúlyú tételek közös mozzanatának meghatározása), a másik pedig az, hogy milyen mérési mutatókat vesznek be az adottvizsgálatba (egy viselkedésre vonatkozó tulajdonság kihagyásának hatása a vonásdimenzióból is hiányozni fog). A Big Five-modell személyiségdimenziói közül az *energia/extraverzió* faktor a vizsgált személy szociabilitásának, határozottságának, aktivitási szintjének és dinamizmusának a kifejezője. A *barátságosság* faktor az önzetlenség, a gondoskodás, a segítségnyújtás, az együttműködés és a bizalom mértékét mutatja meg. A *lelkiismeretesség* az ön-kontroll, a pontosság, a kitartás, a makacosság és az állhatatosság intenzitását fejezi ki. Az *érzelmi stabilitás* faktor az egyén érzelmi reakcióinak képességét, a hangulat stabilitását, a negatív érzelmek hiányát, illetve a düh és az idegesség szabályozásának képességét tárja fel. A *nyitottság* faktor az újdonságok iránti érdeklődést, a széles kulturális érdeklődést, a tolerancia és az eredetiség mértékét fejezi ki (*Carver és Scheier*, 1998; *V. Komlósi*, 2000; *Rózsa*, 2004).

Az öt dimenzióhoz rendelt tulajdonságok intenzitásának mérésére kifejlesztett BigFive Kérdőívvel (*Caprara és Perugini*, 1993) – faktorai az energia, a barátságosság, az érzelmi stabilitás/instabilitás, a lelkiismeretesség és a nyitottság – jellemezhetők a szociális kompetencia azon összetevői, amelyek alapvetően meghatározzák az egyén társasviselkedését, illetve azok a pszichés összetevők is, amelyek kiemelt szerepet játszanak nemcsak a magánéleti, hanem a tanulmányi sikeresség alakulásában is.

### *A kutatás*

Vizsgálatunkat 32 véletlenszerűen kiválasztott iskola 13, 15 és 16 éves, összesen 230 tanulója körében végeztük el. A tanulók kiválasztása szintén véletlenszerűen történt. A felmérésben résztvevők

52%-a lány, és hasonló a nemek szerinti megoszlás az egyes részmintákon is. Az iskola székhelye szerint a gyerekek 9,5%-a megyeszékhelyen, 28,1%-a nagyvárosban, 31,2%-a kisvárosban és szintén 31,2%-a községben tanul.

Az iskolatípusok szerinti teljesítmények a 13 évesek (7. évfolyamosok) körében hasonlíthatók össze elsőként, hiszen ez az a korcsoport, amelyben már vannak párhuzamos képzési formák. A 15 évesek (9. évfolyamosok) kiválasztását a 8+4-es rendszerben tanuló diákok iskolaváltással kapcsolatos korábbi vizsgálati eredményei (pl. a szorongás je-lentős változása – *Gáspár*, 2003) alapján tartottuk fontosnak, illetve a mérőeszköz használátának felső életkori határa indokolta a 16 éves (10. évfolyamos) tanulók bevonását. A minta – melynek összetételét az 1. táblázatban foglaltuk össze – jól reprezentálja az egyes iskolatípusokban tanuló diákokat. (A kis elemszám miatt mindhárom életkorban egy részmintát alkotnak a 6. és 8. évfolyamos gimnáziumi tanulók.)

Az adatok felvételére 2006 végén került sor. A Big Five Kérdőív és a háttérváltozókat tartalmazó adatlap kitöltése egy tanítási órát vett igénybe, a tanulók munkáját az iskolaigazgatók által kijelölt pedagógusok felügyelték.

Az általunk használt, 11–16 évesek mérésére alkalmas kérdőív 65, mindennapos helyzetet leíró állítást tartalmaz (pl. *Társaimmal szeretetteljesen bánok; Illedelmesen és becsületesen viselkedem másokkal*). A gyerekeknek ezekről a személyiségleíró állításokról kell eldönteniük az egyetértés mértékét egy ötfokozatú, Likert-típusú skála segítségével (1: szinte soha; 2: ritkán; 3: általában; 4: gyakran; 5: majdnem mindig). A Big Five Kérdőív gyermekek (8–11 és 11–16 évesek) és felnőttek vizsgálatára készült változatai között jelentős különbség, hogy a gyermekváltozatokban az érzelmi stabilitás helyett az érzelmi instabilitásra vonatkozó állítások szerepelnek, ugyanis az olasz elővizsgálatok során a gyermekek számára ezek bizonyultak érthetőbbnek (*Rózsa*, 2004). A számítások szerint a kérdőív a teljes mintán és az egyes részmintákon is megfelelő megbízhatóságú, a Cronbach-féle reliabilitásmutatók 0,80 és 0,83 közöttiek. {...}

#### *A személyiségvonások változása – életkori különbségek*

Az *energia* (1. ábra), vagyis a személy határozottságát, aktivitási szintjét és dinamizmusát kifejező személyiségvonás működését nagyrészt öröklött tényezők határozzák meg, az egyének az agyi arousal különböző szintjeivel rendelkeznek, amelyet a retikuláris aktiváló rendszer közvetít (*Eysenck*, 1990). Ugyanakkor a társas közeggel való folyamatos kölcsönhatás, a különböző élethelyzetek befolyásolják e tulajdonságok intenzitásának alakulását (*Oatley és Jenkins*, 2001).

Vizsgálatunkban az energia faktoron mindhárom életkorban magas átlagot értek el a tanulók, vagyis jelentős azoknak az aránya, akik az átlagnál magasabb önbizalommal, magabiztossággal rendelkeznek. Nincs lehetőségünk arra, hogy az egyes tanulói profilokat szemléltessük, ám mindenképpen a fejlesztés szükségességét jelzik az alacsony értékhatár alatti átlagok (pl. 35, 28, 22). Ezekre a tanulókra nagyobb mértékben jellemző a befelé fordulás, a társaságkerülés, illetve a visszafogottság. A három korcsoport eredménye között nem mutatható ki szignifikáns különbség. *Wiggins és Pincus* (1992) szerint lehetséges, hogy e tulajdonságcsoport a serdülőkorra meglehetősen stabil személyiségjeggyé szilárdul.

### *A Big Five Kérdőív faktorain elért átlagok életkor szerint*

A pontosság, a kitartás, a makacsság és az állhatatosság tulajdonságok mértékét kifejező *lelkiismeretesség* faktor esetében szintén nem mutatható ki szignifikáns különbség.

Az értékek mindhárom életkorban átlagosak, az életkor előrehaladtával csökkennek, va-gyis a vizsgált tanulók között egyre nagyobb azoknak az aránya, akik az átlagnál kevésbé megbízhatóak, alaposak és rendszeresek tevékenységeik során. Mivel a lelkiismeretesség fejlődésében jelentősebb szerepet játszanak a tanult viselkedési tényezők, feltehetően például a tanári modellnyújtás nagy hatással bír e tulajdonságok formálódására, de az is lehetséges, hogy a kortársak szerepe ennél is nagyobb.

A további három faktornál szignifikáns különbségeket kaptunk (minden esetben  $p < 0,05$ ). Az önzetlenség, a gondoskodás, a segítségnyújtás, az együttműködés és a bizalom mértékét mutató *barátságosság* faktor átlagai fokozatosan csökkennek, és a 13 éveseké (az egyetlen magas érték) szignifikánsan elkülönül a 15 és a 16 évesek átlagától. A csökkenés a 15 éves, nem hat és nyolc évfolyamos képzésben részt vevő tanulók esetében jól magyarázható az iskolaváltással járó nehézségekkel, és bár a 16 éveseknél tapasztalt csökkenés nem szignifikáns, a csoportlét, a társas együttlét további problémáit jelezheti a kevésbé együttműködő és jóindulatú tanulók arányának növekedése.

Szintén a 13 évesek átlaga a legmagasabb, valamint nem különül el egymástól a 15 és a 16 évesek átlaga a környezeti tényezők által erősen befolyásolt *nyitottság* faktoron, amely az újdonságok iránti érdeklődés, a széles kulturális érdeklődés, a tolerancia, az eredetiség intenzitását fejezi ki. Erikson (1991) úgy véli, hogy azok a serdülőkorú fiatalok, akik egyre kevésbé nyitottak a kulturális értékekre, eltérő gondolkodásmódra és szokásokra – akik mindeközben az azonosság intenzív keresésének időszakát élik át – könnyen válhatnak intoleránsná, önmagukat és eszményeiket sztereotipizálhatják. Az átlagok csökkenése azonban magyarázható a társadalom által előnyben részesített viselkedésformák pozitív megerősítésével, valamint a kevésbé elfogadott (de nem antiszociális) viselkedés elutasításával. Hofstede (1980) és Triandis (1989) szerint ugyanis egy kollektivistista hagyományokon alapuló társadalom érzékenyebb a szélsőséges viselkedésre, szemben az individualista társadalommal, ahol a személy egyéni céljait és törekvéseit jobban elfogadják (Rózsa és mtsai, 2006). Bár e dichotóm szembeállítás nagyon leegyszerűsített, a személyiség és a társadalom folytonos kölcsönhatása nyilvánvaló.

Az egyén érzelmi reakcióinak képességét, a hangulat stabilitását, a negatív érzelmek hiányát, illetve a düh és az idegesség szabályozásának képességét kifejező *érzelmi instabilitás* faktornál a 15 évesek átlaga alacsonynak, míg a másik két életkori minta értékei átlagosnak tekinthetők. Az átlagok szignifikánsan különböznek, életkori ingadozásukat feltehetően több környezeti tényező együttes hatása okozza, melyek közül az érintett gyerekek esetében szintén az iskolaváltással, a továbbtanulással járó nehézségek jelentős mértékben meghatározhatják a faktoron mért tulajdonságok intenzitását, időbeli változékonyságát. Ugyanakkor a bizonytalanság és az ebből fakadó általános szorongás (Kozéki és Eysenck, 1985) a serdülők egyik legjellegzetesebb sajátosságának tekinthető. Ettől függetlenül úgy véljük, az oktatás funkciózavaraira is utal a faktorátlag jelentős növekedése a 16 éves korosztálynál.

### A nemek közötti különbségek

A nemi hovatartozás alapján az életkori részminták egységes jellemzőkkel bírnak (2. táblázat). Bár a lányok mind az öt faktoron magasabb átlagot értek el, csak a barátságosság, az érzelmi instabilitás és a lelkiismeretesség esetében szignifikáns a különbség.

2. táblázat. A faktorokon elért átlagok nemek szerinti bontásban

| Faktor                | 13 éves |      | 15 éves |      | 16 éves |      |
|-----------------------|---------|------|---------|------|---------|------|
|                       | fiú     | lány | fiú     | lány | fiú     | lány |
| Energia               | 58      | 60   | 59      | 60   | 61      | 62   |
| Barátságosság*        | 60      | 73   | 67      | 75   | 66      | 74   |
| Érzelmi instabilitás* | 40      | 50   | 36      | 44   | 48      | 63   |
| Lelkiismeretesség*    | 50      | 56   | 48      | 54   | 48      | 56   |
| Nyitottság            | 61      | 62   | 56      | 58   | 53      | 54   |

\*A különbségek  $p < 0,05$  szinten szignifikánsak.

A korábbi vizsgálatok (Zsolnai és Kasik, 2006) eredményei is azt mutatják, hogy a lányok együttműködőbbek, empatikusabbak, jóindulatúbbak fiú kortársaiknál, nagyobb mértékben jellemző rájuk a rendszeresség, az alaposág és nehezebben küzdenek meg negatív érzelmeikkel. Az értékek a fiúknál és a lányoknál egyaránt átlagosak és magasak, csupán az érzelmi instabilitás alacsony a 15 éveseknél, amely a szakirodalom alapján összefüggésben áll az iskolaváltással kapcsolatos feszült helyzetek számának csökkenésével (Gáspár, 2003).

Az eredmények értelmezésekor azonban mindenképpen szükséges figyelembe venni egyrészt az érzelmi különbségeket, másrészt a szociális környezet jellemzőinek, a nemi szerepekkel kapcsolatos társadalmi elvárásoknak a hatását. A lányok biológiai és szociális érése egyaránt megelőzi a fiúk fejlődését, ami az általános iskola végén és szinte a teljes középiskolai évek alatt a lányok jelentős fejlettségbeli előnyéhez vezet (Csapó, 2000). Mindehhez hozzájárul az is, hogy a nemi különbségek olyan szociális konstrukcióknak tekinthetők, amelyek – bár társadalmanként és kultúránként nagy eltéréseket mutatnak – különböző bánásmódot, szerepelvárásokat eredményeznek. Vajda (2001) szerint kevés olyan sajátosság létezik, amelyben ugyanilyen koherens lenne a szülők, a kortársak és a szociális környezet egyéb tagjainak nyomása, mint a fiúktól és a lányoktól elvárt viselkedés esetében.

A korábbi vizsgálatok hasonló életkori mintákon elemezték a személyiségvonások fejlettségét, ezért azokkal megegyező eredményeket kaptunk mind az életkori, mind a nemek közötti különbségek vizsgálatakor. A faktorokon elért átlagok egyértelműen jelzik azt, hogy a pedagógusoknak a jelenleginél jóval nagyobb figyelmet kellene fordítaniuk a szociális kompetencia mért összetevőinek fejlesztésére, eredményeink alapján főként az iskolaváltás évében, a 14-15 éves korosztálynál. Olyan irányított, tudatos fejlesztésekre van szükség, amelyek az oktatás szerves részeként működnek, s amelyek a hangsúlyt nem a már meglévő interperszonális problémák csökkentésére, hanem azok megelőzésére helyezik (Zsolnai, 1999).

### Az iskolatípusok szerinti eltérések

A személyiségvonásokkal kapcsolatos elemzésünk egyik legizgalmasabb kérdése az volt, kimutathatók-e szignifikáns eltérések a különböző típusú iskolákban tanuló diákok között. Az iskolatípus alapján a 13 évesek két részmintát alkotnak, az általános iskola 7. osztálya és a kis elemszám miatt összevont hat és nyolc évfolyamos gimnázium tanulói. A 15 és a 16 éveseknél egyaránt külön mintát képeznek a négy évfolyamos gimnázium, a hat és nyolc évfolyamos gimnázium tanulói (szintén a kis elemszám miatt), a négy év-folyamos szakközépiskolába és a négy évfolyamos szakiskolába járó diákok. A faktorokon elért átlagokat életkori és iskolatípusok szerinti bontásban a 3. táblázat mutatja, az életkoronként szignifikánsan elkülönülő iskolatípusokat pedig a 4. táblázatban foglaltuk össze.

3. táblázat. A faktorokon elért átlagok életkori és iskolatípusok szerinti bontásban

| Faktorok          | 13 éves     |                      | 15 éves              |                 | 16 éves         |            |                      |                 |                 |            |
|-------------------|-------------|----------------------|----------------------|-----------------|-----------------|------------|----------------------|-----------------|-----------------|------------|
|                   | Ált. iskola | 6 és 8 évf.-os gimn. | 6 és 8 évf.-os gimn. | 4 évf.-os gimn. | Szakközépiskola | Szakiskola | 6 és 8 évf.-os gimn. | 4 évf.-os gimn. | Szakközépiskola | Szakiskola |
| Energia           | 58          | 60                   | 62                   | 62              | 60              | 54         | 63                   | 64              | 61              | 53         |
| Barátságosság     | 57          | 61                   | 58                   | 56              | 54              | 48         | 57                   | 55              | 48              | 42         |
| Érzelmi instab.   | 42          | 39                   | 42                   | 45              | 45              | 52         | 53                   | 54              | 50              | 60         |
| Lelkiismeretesség | 54          | 55                   | 53                   | 53              | 56              | 44         | 50                   | 49              | 45              | 38         |
| Nyitottság        | 64          | 68                   | 62                   | 60              | 64              | 53         | 60                   | 54              | 63              | 47         |

4. táblázat. Szignifikánsan elkülönülő iskolatípusok a 15 és a 16 évesek mintáján

| Faktorok             | Szignifikánsan elkülönülő iskolatípusok |                    |
|----------------------|---|--------------------|
|                      | 15 éves                                 | 16 éves            |
| Energia              | {A, B, C} > {D}                         | {A, B, C} > {D}    |
| Barátságosság        | {A, B, C} > {D}                         | {A, B} > {C} > {D} |
| Érzelmi instabilitás | {A, B, C} < {D}                         | {A, B, C} < {D}    |
| Lelkiismeretesség    | {A, B, C} > {D}                         | {A, B} > {C} > {D} |
| Nyitottság           | {A, B, C} > {D}                         | {A, C} > {B} > {D} |

Jelölések: A: 6 és 8 évfolyamos gimnázium; B: 4 évfolyamos gimnázium; C: szakközépiskola; D: szakiskola; >/< szignifikánsan nagyobb/kisebb átlagérték ( $p < 0,05$ )



## AZ INFORMÁCIÓS TÁRSADALOM ISKOLÁJÁNAK JELLEMZŐI

### Bevezetés

[...]

Az oktatással foglalkozók körében közismert, hogy a 20. század végére az oktatás általános válsága bontakozott ki. Arra, hogy a pedagógia, a nevelés nem tölti be megfelelően a feladatát, a legutóbbi nemzetközi összehasonlító tudásszint-felmérés eredményei is ráirányították a figyelmet a rosszul szerepelt országokban, amelyek közé Magyarország is tartozik. Elterjedt az a vélekedés, hogy az iskola konzervatív, struktúrájában és nevelési módszereit illetően egyaránt elavult, maradi intézmény, amely jelenlegi formájában nem képes megfelelni a dinamikusan fejlődő gazdaság, és az egyre komplexebb, gyorsan változó társadalom igényeinek és elvárásainak. A diagnózis, miszerint „*A technikai civilizáció gyors fejlődése és a világ népességének szellemi potenciálja közötti szakadék növekszik*” (Nagy, 2000) kétségtelenül igaz. Minden jel arra utal, hogy az oktatási rendszereknek, az iskolának, a tanítás módszereinek változnia kell. Amennyiben az IKT-ben látjuk a megoldás kulcsát, az iskolák informatizálásának úgy kell megtörténnie, hogy az egyúttal a válság kezelésére, mérséklésére, akár megszüntetésére is irányuljon. [...]

### 1. Az IKT oktatási szerepére vonatkozó elképzelések

Az oktatási célú számítógéphasználat pozitív perspektíváira utaló gondolatok már a 60-as években jelen voltak.<sup>1</sup> Bitzer L. Donald, aki munkatársaival az első kísérleti számítógépes oktatórendszert, a PLATO 1 -et létrehozta (Brückner, 2001), 1969-ben a következőket írta: „*A számítógép megjelenése új technológiát jelent a képzés és oktatás területén, ami olyan volumenű hatást fog kifejteni, mint annak idején a könyvnyomtatás. Eleinte a számítógépeket csak gyors számolások elvégzésére használták, ma azonban számos területen oktatógépként is szolgálnak. A számítógép lehetővé teszi, hogy minden tanuló egyéni módon haladjon a tananyaggal. Az otthoni terminálok a képzési lehetőségeket és a tudást házhoz fogják szállítani. Az oktatási célú számítógép társadalmunk szimbóluma, amely tanuló társadalommá változott*”. (Fuchs, 1969, 7)

Egy 1968-ban készült, a számítógépek jövőbeli felhasználásáról szóló dokumentumfilmben az Aacheni Egyetem Neveléstudományi Tanszékének vezetője kifejtette, hogy a számítógép-használattól módszertani megújulást, racionálisabb oktatást, hatékonyság növelést és gazdaságosabb működést vár (Schmukler, 1968).<sup>2</sup> Ugyancsak 1968-ban lehetett olvasni már a hálózatokba kapcsolt számítógépek majdani üdvös oktatási hatásáról: „... *ha a hálózat eszméje az oktatásban azoknak a reménytelen elvárásoknak megfelelően alakul, amit sokan táplálnak, és ha az alkotó szellemek erre fogékonyak lesznek,*

akkor az új technológia áldásai az emberiség számára minden várakozást felül fognak múlni.” (Licklider és Taylor, 1968). [...]

Az iskolák számítógépesítését is végigkísérte az a hit és meggyőződés, hogy ezek az eszközök jelentősen javítják a tanulás eredményességét. Szakértők körében ma is általános az a vélekedés, hogy a számítógép ideális kognitív médium lehetne, és felhasználása sokat ígérő lehetőség a tanítás-tanulás folyamatában (Dertouzos, 1998; Kay, 1994; Papert, 1980, 1993, 1996; Negroponte, 1995).

## 2. A hagyományos iskolarendszer kritikái [...]

### 2. 1. Az iskola rossz hatású

Ivan Illich 1970-ben megjelent provokatív című könyvében (*Deschooling society*, azaz *A társadalom iskolátlantítása*) az iskolának, mint társadalmi intézménynek a megszüntetését javasolja. Ezt a radikális megoldást azért tartja szükségesnek, mert szerinte az iskola rejtett hatása olyanná formálja az iskolarendszertől kikerülő fiatalokat, hogy azok nem csak elfogadják, hanem természetesnek is tartják a modern, gépies, hierarchikus társadalom irracionális berendezkedését és működését.<sup>3</sup>

Amikor az IKT iskolai implementációjának kérdéseit vizsgáljuk, különösen érdekes számunkra az a megoldás, amit Illich az iskola alternatívájaként javasol. Szerinte ez a tanuló ember és környezete közötti új viszony megteremtése lenne (*a new style of educational relationship between man and his environment*). Úgy gondolja, hogy lehetséges az iskola ellenkezője: az önirányításos tanulás, amely úgy valósítható meg, hogy új kapcsolatrendszert hozunk létre a tanuló és a világ között, ahelyett hogy folytatnánk a régi gyakorlatot, amelyben minden oktatási program a tanáron keresztül csatornázódik a diákhoz.<sup>4</sup> A megoldást abban látja, hogy létre kell hozni a tanulás térben és időben felszabadított és kitágított lehetőségeinek hálózatát.<sup>5</sup> Megállapítja, hogy a legtöbb ember ismereteinek nagy részét az iskolán kívül szerzi, a tanulás nagyjából szándékolatlanul, mintegy más tevékenységek mellékhatásaként (*by-product*) történik, nem instrukció, hanem inkább egy jelentéssel bíró szituációban történő spontán részvétel eredménye. Egy jó oktatási rendszer bármikor elérhetővé tesz minden lehetséges forrást azok számára, akik tanulni akarnak (*access to available resources at any time*). [...]

### 2. 2. Az iskola rossz hatásfokú

Alig több mint húsz évvel Illich könyvének megjelenése után egy másik – azóta szintén sokat idézett – könyv is megjelent az iskola megszüntetésének programjával (Perelmann, 1992). Perelmann nem az iskola rossz hatásával, hanem rossz hatásfokával magyarázza az iskola-megszüntetés szükségességét.<sup>6</sup> A tanulás új formája, amelyet hipertanulásnak nevez, véleménye szerint feleslegessé teszi az iskolát, mint ahogy feleslegessé tette az autót a lovas kocsit, a szuperszonikus repülőjáratok az óceánt korábban átszelő utasszállító hajókat.<sup>7</sup>

Ma még kérdéses, hogy a hipertanulás fogalom általánosan elfogadottá válik-e (manapság inkább az e-learning kifejezés használatos), az azonban bizonyos, hogy az új infokommunikációs technológia, és a hozzá kapcsolódó tanulás új, az eddiginél jóval hatékonyabb lehetőségének ígérete megérdemli figyelmünket. A tanulás új, high-tech modelljének összetett rendszere – nevezzük azt bárhogy

– több százból szövődik. A technológiai komponenseket az intelligens számítógépes környezet, a hálózati kommunikációs infrastruktúra és a hipermediális prezentációs eszközök jelentik. A komplexum negyedik eleme az agyműködés kognitív aspektusának megértésére törekvő tudományok és az új mesterséges intelligencia kutatás eredményei, amelyek a rendszer továbbfejlődését lehetővé tevő elméleti alapokat és inspirációt szolgáltatják (Perelmann, 1992). Az új technológiai rendszer centruma a World Wide Web, amely a multimédia megjelenítés, a hipertextes információ-elérés és a számítógép-hálózatok integrált hiperrendszere (Komenczi, 1999). [...]

### 2. 3. Az iskola hatástalansága

Az iskola hatástalanságának gondolata a 60-as években, a televízió növekvő befolyásával kapcsolatosan kezdett elterjedni. Marshall McLuhan híressé vált interjúiban, könyveiben a 60-as évek elejétől kezdődően provokatív módon fogalmazta meg, hogy a hagyományos könyves kultúra helyébe egy posztmodern elektronikus kultúra lép, és a tipográfiai embert felváltja a poszttypográfiai ember (McLuhan 1962, 1964, 1967, 1969). McLuhan úgy gondolta, hogy a „TV generáció” tagjai – mivel megszokták a televízió jelenidejűségét és könnyen kódolható üzeneteit – nehezen képesek a tradicionális nevelési rendszer részekre szabdalt, távoli céljaihoz igazodni. *„A nevelésnek segíteni kellene a forradalmi új környezet megértésében és a hozzá való alkalmazkodásban, ehelyett a kulturális agresszió eszköze, amely megpróbálja a retribalizált fiatalokra erőltetni egy halódó írásos korszak fölöslegessé vált vizuális értékrendszerét. Oktatási rendszerünk totális visszapillantó tükör ... a múlt értékeihez és technológiáihoz igazodik. A generációs szakadék valójában elválasztó űr, amely nem két korcsoportot, hanem két teljesen divergens kultúrát választ el egymástól. A fiatalok nem fogadják el azt a steril oktatási rendszert, ahol a nevelés könnyvel kezdődik és végződik. Az oktatási rendszer teljes átprogramozására van szükség – a kihívások megértésére és kezelésére.”* (McLuhan, 1969)

McLuhan provokáló gondolatainak első közzététele óta több mint 35 év telt el, és e sorok megfogalmazója szerint (is) mondanivalója, „üzenete” aktuálisabb, mint megfogalmazásuk idején. Az iskola hatástalansága, nem kielégítő „ellensúly”, kompenzáló és helyreigazító hatása a gyerekek mindennapi virtuális médiavilágával szemben napjaink mindennapi realitása, és az oktatási rendszerek átalakításán gondolkodó szakembereknek szembe kell nézni ezzel a helyzettel (Postman, 1984; Frydman, 1999; Werner, 1998; Gerbner 2000). A számítógép és az Internet használatának terjedése újabb kihívásokat jelent, amelyeknek még a tudatosítása is alig kezdődött el (Conference report, 2001. 14). Az eddigi tapasztalatok és azt mutatják, hogy az írásbeliség, az olvasás, a könyves kultúra ismerete, elsajátítása elengedhetetlen azoknak a belső feltételeknek a kialakításához, amelyek a „média megértéséhez”, és az IKT értő használatához szükségesek.

### Jegyzetek

1 A számítógépek megjelenésével egyidőben felbukkantak az informatikai eszközök oktatási felhasználásával kapcsolatos elképzelések. Az új információtechnika oktatási felhasználásának úttörőit a múlt század hatvanas éveiben a valós idejű interaktív számítógéphasználat (real time computing) illetve az időelosztásos módszer megjelenése (time sharing) inspirálta. Kemény János az amerikai Dartmouth College-ben 1963-ban létrehozta az egyik első és legismertebb általános hozzáférést biztosító hálózatot diákok számára, és egy könnyen megtekinthető programnyelvet is kifejlesztett hozzá (Aspray és Campbell, 1996; Brückner, 2001; Marx, 2000).

2 Azt, hogy az akkori szakmai körökben mennyire az elképzelhető lehetőségek körén kívül volt még a személyi számítógép, jól reprezentálja a professzor következő mondata: „Ha mint pedagógus a jövőre vonatkozó kívánságot fogalmazhatnék meg, úgyszólván a pedagógus álmát, a legszebb az lenne, ha itt, az intézetben egy saját számítógép állna rendelkezésünkre”.

3 Természetesen sok más szakirodalmi feldolgozása is létezik az iskola rejtett hatásának (Buda, 1999; Szabó László Tamás, 1985)

4 new links to the world instead of continuing to funnel all educational programs through the teacher.

5 educational webs which heighten the opportunity for each one to transform each moment of his living into one of learning, sharing and caring. [...]

6 Mások is megfogalmaztak hasonló elképzeléseket. Howard Gardner (2000) például a következőket írta: „A legtöbb tanár és szülő nem rendelkezik azokkal a tapasztalatokkal, amelyek képessé tennék őt arra, hogy felkészítse a fiatalokat egy olyan világra, ahol rendszeresen foglalkozást kell majd váltani. Példák híján a fiataloknak magukat kell felkészíteni arra, hogy eligazodjanak a gyorsan változó karrier-lehetőségek és élethelyzetek között.”

7 „Az iskola és a tanár hasonló helyet fog elfoglalni a holnap tanulásra épülő világában, mint a kovácsműhely és a lovas kocszi a mai közlekedésben. A tanulás területén bekövetkezett forradalmi változások olyan feleslegessé tették a hagyományos tanárt, mint a patkolókovácsot” [...]

## MI A BAJ A MULTIMÉDIÁVAL?

[...] „Az én ízlésemnek egy másik kép felel meg: tanárok és diákok csoportja, szemtől szemben egymással, és egy könyv fölött elmélkednek, egy műalkotásról vagy egy táblára rajzolt vázlatról gondolkodnak. Ez a kép emlékeztet rá, hogy milyen csodálatraméltóan egyszerű, sőt primitív dolog az oktatás. Két elme tökéletesen közvetlen találkozása: az egyik tanulni akar, a másik tanítani. ... A túl nagy technikai apparátus csak gátolja a dolgok természetes menetét.” (Theodore Roszak: *Az információ kultusza, avagy a számítógépek folklórja és a gondolkodás igaz művészete*. Európa Kiadó, Budapest, 1990, 112–113.)

Friss diplomásként gyártottam az ötleteket arról, hogy mire is jó a számítógép az oktatásban. Azóta magyar nyelvű multimédiák ezrei, oktatóprogramok és oktatási célú weboldalak százai és ki tudja hány iskolához kapcsolódó adminisztrációs rendszer készült el (ETR, NEPTUN stb.), de a győzelemérzet valahogy késlekedik.

- Nem találkozom megkönnyebbült pedagógusokkal, akik ráérős délutánjaikon arról mesélnek unokáiknak, hogy amikor még ők voltak kezdő tanárok, milyen borzasztóan körülményes volt az érettségi adminisztrációja, bezzeg ma ... vagy amikor még ők voltak kezdő pedagógusok, mennyit kellett a tanórákra készülni, de amióta vannak oktatássegítő megoldások, azóta tizedannyit nem készülnek, és mégis sokkal jobban megy minden.
- Nem találkozom álláshirdetésekkkel, amelyekben olyan végzősökre vadásznának, akiket jelentős százalékban multimédiával oktattak (tegyük fel, nem azért, mert a munkaerőpiac vak).

[...]

Hol a hiba? A megközelítésben. Rossz az optimalizáláshoz használt célfüggvény. Például az autós töréskeresztnél mindig akkora sebességgel kellene betonfalhoz csapni a karosszériákat, amekkora sebességet az autós abban a karosszériában biztonságosnak érez a betonfalak között haladva. Hipotézisem szerint korántsem biztos, hogy a „polszki fiat” vagy a „trabi” lenne így az utolsó, mint ahogy fajlagosan nem is ezekben halnak meg a legtöbben.

### *Iskolaközi adminisztrációs rendszerek*

Persze nagyszerű, hogy az unokámnak már nem kell mindenféle igazolópapírokért sorban állnia, és az is nagyszerű, hogy az érettségi ennek megfelelően elektronikus könyvelésűvé vált. Nagyszerű, hogy már kevesebben csálnak a diákigazolvánnyal, de valahogy elmaradt a kényelmesedés. Miért? Azért, mert annyival részletesebben, univerzálisabban, titkosabban, precízebben rögzítettjük az eredményeket, amennyivel lehet, hogy végül éppen ne legyen kényelmetlenebb. Az ember, mint olyan, pillanatok alatt hozzászokik a jóhoz, az elvárásait azonnal ahhoz igazítja. Amennyi konyhai eszköz

könnyíti a konyhai munkát, annival bonyolultabb étel megfőzésére vállalkozunk. A kommunikációs igény annyival nőtt meg, amennyivel az e-mail kényelmesebbé tette azt. A suliadminisztrációs rendszerek nemcsak lehetőséget adnak, hanem a korábbi meghaladó elvárásokat is támasztanak. Ezért nem várhatjuk az ígért könnyebbséget.

A másik ok az lehet, hogy egy szép bizonyítványt töltőtollal kitölteni jó érzés, még akkor is, ha fél órába telik bizonyítványonként. Két órát eltölteni egy számítógépes táblázatkezelő előtt pedig nem jó (mert a tanárok jórészt nem tudják, milyen nagyszerű érzés elbíbelődni a cellaformázással, színekkel, háttérképekkel).

### *Multimédia*

Jelennek meg tanulmányok, amelyek arról szólnak, hogy a gyerek tábla-kréta módszerekkel lassan értette meg a sejtosztódást, de lám multimédiával milyen nagyszerűen gyorsan, tehát milyen jó a multimédia. Ez mindig felbosszant.

Napjainkig viszonylag könnyű volt a tanárok feladata. Hagyományokra alapulóan lehetett oktatni. A matematikatanár feladata az, hogy a diák megértse a koordinátageometriát, a nyelvtantanár feladata, hogy tudjon a gyerek mondatot elemezni, kommunikálni stb. Két nagy tartópillére nyekkent meg ennek a rendszernek. Az egyik, hogy már nem is vagyunk annyira biztosak abban, hogy meg kell-e tanulnia a gyerekeknek például a szögfüggvényeket, a másik, hogy egyáltalán nem biztos, hogy a szögfüggvények megtanulása mint elmepallérozási technika az éppen kívánt fejlődést idézi elő. A legkellemetlenebb az, hogy végképp nem kellene biztosnak lennünk abban, hogy ha ezt a tanulási folyamatot gyorsítjuk, egyszerűsítjük vagy kényelmesebbé tesszük, akkor a kívánt célt segítjük. Lehet, hogy a cél nem a megértés ténye, hanem maga a folyamat.

Az első problémát hagyjuk! Nem mintha nem lenne vitatnivaló a tananyag tartalmán, hanem mert ez most nem érinti a témánkat. Nézzük a legkellemetlenebbet! A független vizsgálathoz tegyük fel, hogy minden multimédia jól van tervezve.

Nyilvánvalóan hamarabb érti meg a ciklohexán székformációját a kémiaórán a gyerek, ha megmutatják neki 3D-ben, de ezzel a módszerrel ahelyett, hogy építenénk, jó eséllyel egy kicsi téglát elveszünk a fejlődéséből. A gyerek nem gondolja el (mentális reprezentáció), nem képzei el, hogy a kötések szögei hogyan is helyezkedhetnek el a térben, hanem megvárja, amíg a lusta agyát megetetik a számára legkényelmesebb nyelni való péppel. Ha nem fejlődik a térlátása, nem fejlődik az a képessége, amelynek segítségével a térben atomokat tud elképzelni, akkor jelentősen csökken az esélye, hogy elképzeljen egy laponcentrált kristályrácsot (hogy kémián belüli példával hívjam fel a figyelmet a problémára). Természetesen a középiskola végéig el lehet lenni mindenféle tömeggyártott szellemi mankóval, agyi műlábakkal, de az nem a normális iskolai lét. Ha valaki súlyosan diszlexiás, vagy bármi más okból nincs térlátása, lehet rajta segíteni, de ez nem azt jelenti, hogy mindenkinek elő kell rágni a tananyagot.

Biztos, hogy járógépben akarjuk a gyereket járni tanítani? Az egernek nem erősödik meg a fog a táppéptől. Viszont valóban hamarabb éri el a vágósúlyt, mint a ceruzáktól. Egy szellemi libahizaldában egészen biztosan jó eszköz a multimédia nürnbergi tömőtölcseré, de vajon az iskola ilyen-e? Ilyennek kell lennie?

Még nagyobb baj, hogy a gyerekek ráadásul rövid idő alatt érzéketlenné is válnak a színes, szagos multimédiákkal szemben, és annak egy ma még elképzelhetetlen pépesített, még könnyebben

nyelhető verzióját fogják várni. Egészen addig az – már évtizedekkel ezelőtt megfogalmazott – utópiáig, amikor erőfeszítés nélkül, fejünket a tanítógépbe dugva tudunk okosodni.

Az előbb feltételeztük, hogy minden multimédia jól van tervezve, hogy azt vizsgálhassuk, elvben milyen lehetne a rendszer, de ez a feltevés tökéletesen irreális. A ma multimédiáinak döntő többsége hitvány, és a fejlődésnek nyomát sem látni. Közel 300 multimédiát ismerek (nyolcadik éve oktatástechnikát tanítva ez szakmai ártalom), és egészen biztosan ki merem jelenteni, hogy semmiféle fejlődés nem történt az elmúlt 15 évben. Talán egy kicsit romlani látszik a helyzet. Ezelőtt tíz évvel még jól meggondolta valaki, mielőtt multimédia-fejlesztésbe kezdett, és hiányzó tapasztalattal, gyenge technikai eszközkészlettel, viszont lényegesen nagyobb odafigyeléssel mintha egy lehetetnyivel jobb anyagok készültek volna, mint ma. [...]

### *Kicsit formalizálva*

Almási Miklós *Tanuljunk könnyen, gyorsan?* című cikke (168 óra, 2006. 16. sz.) arról szól, hogy fontos egy bizonyos szintű frusztráció ahhoz, hogy egyáltalán tanulási folyamat jöhessen létre. Nem vagyok benne biztos, hogy igaza van. Talán az „elégedettség hiánya”, vagy „vágyakozás”, vagy valami hasonló szó jobban illenék ide, de egyetértek abban, hogy tökéletesen tartalmatlan dolog helikopterrel könnyen-gyorsan feljutni egy hegycsúcsra. [...]

Még egy szempont érdemes a vizsgálatunkra. A legújabb, legfrissebb témákhoz sohasem lesz multimédia, hiszen az mindig is késéssel fog megjelenni. Aki újat akar tanulni, aki az élen akar járni, kénytelen lesz elsajátítani, hogyan kell nem tananyagból tanulni. Lehet, hogy nem indokolt felkészíteni erre a társadalom egészét, hiszen a többség számára mindenhez elő lehet állítani a háttérben halk zenét játszó, anyanyelvre lefordított, lassítható animációkkal teletűzdelt tananyagot. Láttuk, hogy mi lesz belőle: gondolkodásmentes, pszichológusfüggő, elhízott társadalom. Köszönöm, nem kérek belőle.

Az oktatástechnikában valahogy másképp, áttételesen kellene optimalizálni. Ki kellene jelölni az új célokat úgy, hogy lehessen azokra mérőeszközt és multimédiát fejleszteni, és akkor lehet majd mérni a hatékonyságot és beszélni róla. Addig viszont fel kellene függeszteni végre azokat a vizsgálatokat, kutatásokat, amelyeknek nincs értelmük.

Talán igazuk van a tanároknak abban, amire ezeket az eszközöket használják (összefoglalás-ként, utolsó órán vagy témazáró dolgozat utáni játéknak). Létezik pedagógusösztön, és az bizonyára jól működik.

Bár mindez egy kicsit szkeptikusan hangzik, egyáltalán nem vagyok számítógép- vagy multimédia-ellenes, csak nem ott igyekszem a hasznot remélni, ahol nincs. Egy tanárom 6-8 éve azt mondta, hogy „nem azért kell számítógépet használni az iskolában, mert az jó vagy hasznos, hanem azért mert *van*”. Talán igaza van, és igaza lenne, ha ugyanezt a multimédiáról mondta volna. Igen, a multimédia az ismeretszerzés modern formája, még akkor is, ha ma még rossz, és ha nem is tudjuk, hogy hova visz minket ez az egész. Szorongani azért nem kell: „Istenek halnak, az ember él.”

# MI ÁLL A VILÁG LEGSIKERESEBB ISKOLAI RENDSZEREI TELJESÍTMÉNYÉNEK HÁTTERÉBEN? 2007.SZEPTEMBER – MCKINSEY & COMPANY

## 2007.SZEPTEMBER – MCKINSEY & COMPANY

### 1. „Az oktatási rendszer csak olyan jó, mint a tanárok, akik alkotják”

Az oktatási rendszer fejlesztésének számos módja képzelhető el, és a feladat összetettsége, valamint a végeredmények kiszámíthatatlansága jól tükröződik az ideális módszertanról szóló nemzetközi vitákban. Annak kiderítésére, hogy miért járnak egyes rendszerek sikerrel ott, ahol mások nem, megvizsgáltunk a világ oktatási rendszerei közül huszonötöt, köztük a tíz legjobb teljesítményűt. Megnéztük, mi a közös a jól teljesítő iskolarendszerekben, és milyen eszközöket használnak a diákok teljesítményének fejlesztése érdekében.

Az élenjáró rendszerek vizsgálata három különösen fontos tényezőt azonosított: annak biztosítása, hogy

1. a megfelelő emberek váljanak tanárrá,
2. eredményes oktatókká képezzék őket, és
3. a lehető legjobb oktatást kapjon minden gyermek.

Az egyes országok képessége – legyen szó a világ legfejlettebb gazdaságairól, vagy a gyorsan fejlődő országokról – arra, hogy helytálljanak a globális tudás gazdaságban, egyre inkább attól függ, hogy képesek-e kielégíteni a magas szintű képzettség iránt mutatkozó, egyre növekvő igényeket. Ez pedig attól függ, hogy sikerül-e jelentős javulást elérni az iskolarendszer eredményeinek minőségében, illetve sikerül-e méltányosabban elosztani a tanulási lehetőségeket.

Az OECD Nemzetközi Tanulói Teljesítményértékelés Programja (PISA) ma már lehetővé teszi, hogy rendszeresen és közvetlenül nemzetközi összehasonlítást végezzünk az oktatási rendszerek eredményességére vonatkozóan. Az eredmények nagy különbségeket mutatnak aszerint, hogy mely országok diákjai tudják sikeresen elsajátítani a főtantárgyak tudásanyagát és készségeit. Voltak olyan országok, ahol a PISA-eredmények kiábrándítóak voltak, és azt mutatták, hogy a teljesítmények jelentősen lemaradtak más országok mögött, bizonyos esetekben az iskoláztatási hátrány akár több évet is kitehet, még úgy is, hogy az ország hatalmas összegeket fektetett az oktatásba. A nemzetközi összehasonlítások emellett jelentős eltéréseket mutattak ki az iskolák teljesítményében, ami komoly aggályokra adott okot a tanulási lehetőségek méltányos elosztását illetően. Végül, de nem utolsósorban azt mutatják, hogy tág tere van még az oktatás hatékonyabbá tételének.

Ugyanakkor a PISA-hoz hasonló összehasonlítások nagyon biztató eredményekkel is szolgáltak. Szerinte a világon – legyen szó Észak-Amerikában Kanadáról, Európában Finnországról vagy Ázsiában Japánról és Koreáról – vannak olyan oktatási rendszerek, amelyek saját példájukkal bizonyítják, hogy a kiváló oktatás elérhető cél, elfogadható költségfordítás mellett. Azt is mutatják a vizsgálatok, hogy a tanulási eredmények kívánatos és társadalmilag is méltányos egyenletesebb tételének kihívása sikere-



sen megoldható, és hogy a magas színvonalat következetesen lehet tartani az egész oktatási rendszerben úgy, hogy csak egészen kevés tanuló és iskola maradjon le.

A teljesítmény mérése azonban automatikusan még nem ad választ azokra a kérdésekre, hogy milyen oktatáspolitikai és gyakorlati tud a legtöbbet segíteni abban, hogy a tanulók jobban tanuljanak, a tanárok jobban tanítsanak, az iskolák pedig hatékonyabban működjenek. Itt kerül a képbe a McKinsey-jelentés, amely most először alkalmaz olyan megközelítést, amely a mennyiségi eredményeket összekapcsolja a minőségi felismerésekkel, és bemutatja, hogy melyek a közös vonásaik a jól teljesítő és gyors fejlődést mutató iskolarendszereknek. Mivel a jelentés olyan kérdésekre koncentrál, amelyek átlépi a gazdasági-társadalmi és kulturális környezet korlátait, mint például hogyan kell kiválasztani a legalkalmasabb tanárjelölteket, hogyan lehet őket hatékony oktatókká kiképezni, és hogyan lehet célzott támogatást nyújtani annak érdekében, hogy minden gyermek élvezhesse a magas szintű oktatás előnyeit, az oktatáspolitikai formálói tájékozódhatnak arról, melyek a sikeres rendszerek jellemzői, miközben nem kell részletesen tanulmányozniuk az egész rendszert.

Azzal, hogy a jelentés képessé teszi az oktatáspolitikusokat saját oktatási rendszerük és a legjobban teljesítő rendszerek összehasonlítására, az összevetésre olyan rendszerekkel, amelyek az elérendő teljesítmények mércéjét jelentik, az oktatáspolitikusok egyedülálló eszközt kapnak az iskolarendszer javítására és arra, hogy országuk fiataljait fel tudják készíteni a felnőttkorban rájuk váró gyors változásokra és az egyre mélyülő globális egymásrautaltságra. Az ilyenfajta összehasonlító elemzések egyre fontosabbá válnak, mivel a siker mércéje egyre inkább a legjobban teljesítő oktatási rendszer, nem pedig egyszerűen az országosan javuló eredmény. [...]

Ez a jelentés a McKinsey & Company által 2006 májusa és 2007 márciusa között lefolytatott kutatás eredményeit foglalja össze. Célunk az volt, hogy megértsük, miért teljesítenek egyes iskolarendszerek sokkal jobban, mint mások, és minek köszönhető bizonyos oktatási reformok látványos sikere, amikor a legtöbb hasonló erőfeszítés kudarcot vall.

Figyelmünk középpontjában az állt, hogy az iskolarendszerben meglévő szintkülönbségek mennyiben befolyásolják az osztályteremben történeteket, vagyis lehetővé teszik-e a hatékonyabb tanítást és az eredményesebb tanulást.

A jelentés az OECD Nemzetközi Tanulói Teljesítményértékelés Programja (PISA) által meghatározott legjobban teljesítő iskolarendszerek elemzésén, a jelenleg elérhető szakirodalom áttanulmányozásán, és több mint száz szakértővel, döntéshozóval és gyakorló pedagógussal folytatott interjúk alapszik.

A felmért iskolarendszerek két kategóriát képviselnek, melyek vizsgálatán keresztül a jelenlegi helyes gyakorlat megismerhető, illetve megállapítható, hogy más országok milyen módon érhetnek el hasonló eredményeket. Az első csoportba az OECD Nemzetközi Tanulói Teljesítményértékelés Programja (PISA) szerint legjobban teljesítő tíz oktatási rendszer tartozik, míg a második csoportot azok alkotják, ahol nagyon gyors fejlődés tapasztalható, mert a közelmúltban bevezetett reformok máris jelentős hatással vannak a tanulási eredményekre.

A jelentésben kiemelt példák ebből a két kategóriából származnak. Kisebb mértékben egy harmadik csoportot is vizsgáltunk: a fejlődő gazdaságú területek, így a Közel-Kelet és Latin-Amerika országait, ahol az egyre növekvő népesség igényeit igyekeznek kielégíteni. Ebben a csoportban jelenleg nagyszabású fejlesztési programokat alkalmaznak. [...]

### *Bevezetés: a rendszer működése*

A ráfordítások jelentős mértékben nőttek, bevezettek sok nemes célú reformot, számos iskolarendszer teljesítménye mégsem javult az elmúlt évtizedek során. A széles körben alkalmazott reformstratégiák (pl. az iskolák függetlenségének növelése, az osztálylétszámok csökkentése) közül csak kevés váltotta be a hozzájuk fűzött reményeket. Egyes oktatási rendszerek mégis következetesen jobban teljesítenek, mint társaik. A világ iskolarendszerei közül huszonötöt vizsgáltunk meg, köztük a tíz legjobban teljesítőt, hogy kiderítsük, mi áll ennek hátterében.

Gyakorlatilag az összes iskolarendszer megpróbálkozott az osztálylétszámok csökkentésével. „Az osztálylétszám csökkentése, amelyet a jobb diák–tanár arány tesz lehetővé, a legszélesebb körben alkalmazott és anyagilag is legjobban támogatott program az oktatásfejlesztés terén.” Az elmúlt öt évben egy kivételével minden OECD-ország növelte tanárai számát a diákokéhoz képest.

A rendelkezésre álló adatok azonban azt sugallják, hogy a legelső iskolaévek kivételével az osztálylétszám csökkentése nem befolyásolja jelentősen a diákok teljesítményét. A kisebb osztálylétszámú diákok előmenetelére tett hatását vizsgáló 112 tanulmány közül csak 9 talált pozitív összefüggést. A fennmaradó 103 statisztikailag nem szignifikáns vagy éppen szignifikánsan negatív kapcsolatot tárt fel. Még ott is, ahol az eredmény szignifikáns volt, nagyságrendjében nem volt jelentős.

Ami még ennél is fontosabb, minden egyes tanulmány arra a következtetésre jutott, hogy az OECD országokban általánosan alkalmazott osztálylétszámok esetében „a tanítás minősége teljes mértékben elnyomja a kisebb osztálylétszám okozta hatásokat”.

### *Fókuszban a tanárok minősége*

A rendelkezésre álló adatok azt bizonyítják, hogy a diákok iskolai teljesítményét elsősorban a tanárok minősége határozza meg. Egy tíz évvel ezelőtt Tennessee államban lefolytatott vizsgálat kimutatta, hogy ha két átlagos nyolcéves más tanárhoz kerül (egyikük egy jól, a másik egy gyengén oktató pedagógushoz), teljesítményük három éven belül több mint 50 százalékponttal eltérhet egymástól. Összehasonlításként: az adatok azt mutatják, hogy az osztály létszámának 23-ról 15-re csökkentése legfeljebb nyolcszázalékos javulást eredményez. Azok a tanulmányok, melyek a tanárok hatékonyságára vonatkozó adatokat is figyelembe veszik azt mutatták, hogy a jól oktató tanárok diákjai háromszor gyorsabban haladnak, mint akik gyengén teljesítő tanárhoz kerülnek.

A rosszul teljesítő tanárok negatív hatása erős, különösen az első iskolaévekben. Azok az általános iskolai diákok, akik több éven keresztül gyenge tanárnál tanulnak, gyakorlatilag behozhatatlanul lemaradnak. Egyes iskolarendszerekben azok a gyermekek, akik hétéves korukban az írás-olvasás és számismeret vizsgákon a felső 20%-ba kerülnek, kétszer akkora valószínűséggel szereznek egyetemi diplomát, mint akik a legalsó 20%-ban vannak.

### *Hatalmas különbségek, alapvető hasonlóságok*

Egyes oktatási rendszerek mégis hatékonyabbak, és gyorsabban fejlődnek, mint a többiek. A matematika és a természettudományi tudás nemzetközi TIMSS vizsgáján a szingapúri diákok előkelő pont-

számokat szereznek annak ellenére, hogy a szingapúri állam a fejlett országok között az egyik legkisebb összeget fordítja az általános iskolákra. Finnországban a gyerekek hétéves korban kezdik az iskolát, és naponta csak négy-öt órát töltenek az iskolában az első két évben. Tizenöt éves korukra mégis a világ élvonalába kerülnek a matematika, a természettudományok, az olvasás és a problémamegoldás terén, teljes 50 ponttal megelőzve a szomszédos Norvégia diákjait.

Nyilvánvaló, hogy az iskolák között elkerülhetetlenek az eltérések: a szöuli, helsinki és chicagói döntéshozók teljesen más kulturális és politikai környezetben dolgoznak, és más kihívásokkal kell szembenéznük.

A jól teljesítő iskolarendszerekben, amelyek szerkezetükben és környezetükben merőben eltérnek, felismerték a tanítás minőségének a tanulás minőségére gyakorolt hatását, ezért nagy hangsúlyt fektetnek annak fejlesztésére. Ennek érdekében három tevékenységet végeznek hatékonyan:

- a megfelelő embereket alkalmazzák tanárként (az oktatási rendszer csak annyira jó, amennyire azok a tanárok, akik alkotják);
- a leendő tanárokat hatékony pedagógussá képzik (az eredményeken csak a tanítás fejlesztésével lehet javítani);
- olyan rendszereket és célzott támogatást alkalmaznak, amelyek garantálják, hogy minden gyermek kiváló képzésben részesül (a rendszer csak akkor érheti el maximális hatásfokát, ha minden diák teljesítménye javul).

A fenti célok megvalósításához a rendszer más elemeit is módosítani kellett, a finanszírozási struktúrától az iskolák vezetésén keresztül az ösztönzésig. [...]

A legjobban teljesítő oktatási rendszerekben több rátermett ember szeretne tanár lenni, ami sikeresebbé teszi a diákokat. Ha a tanárképzésre különösen nehéz bekerülni, hatékony módszereket alkalmaznak a megfelelő jelentkezők kiválasztására, és jó (de nem kimagasló) kezdő fizetést kínálnak, akkor a szakma tekintélye megnő, aminek következtében még kiválóbbak fognak jelentkezni.

Az iskolarendszer minősége a tanárok teljesítményétől függ. Számtalan beszámoló és statisztikai adat bizonyítja, hogy kiváló teljesítmény csak akkor érhető el, ha a rátermett emberek állnak a katedrán.

Egy dél-koreai döntéshozó így fogalmazott: „Az oktatási rendszer csak annyira jó, amennyire a tanárok, akik alkotják”. Az Egyesült Államokban végzett kutatások kimutatták, hogy „a tanár olvasottsága, amelyet szókinccstesztekkel és más szabványtesztekkel lehet mérni, nagyobb hatással van a diákok teljesítményére, mint a tanár bármely más, mérhető tulajdonsága”

Az általunk tanulmányozott legsikeresebb rendszerekben a tanárok az egyetem végzettek felső egyharmadából kerülnek ki: Dél-Koreában a legjobb 5, Finnországban a legjobb 10, Szingapúrban és Hongkongban a legjobb 30 százalékából. [...] Egy közel-keleti döntéshozó (ebben a térségben a tanárok

hagyományosan a diplomások legalsó harmadából kerülnek ki) így foglalta össze a helyzetet: „Miből adna az, akinek nincs?”

### *Kultúra, politika és a tanításpresztízse*

Valamennyi vizsgált rendszert az jellemezte, hogy a döntéshozók és mások is a döntéshozók hatáskörén kívüli tényezőknek tulajdonították azt, hogy sikerül-e a tehetséges embereket a tanári pályára csábítani. Ilyen tényező volt többek között a hagyomány, a kultúra és a tanítás presztízse. A kívülálló

különösen gyakran tulajdonítják az ázsiai iskolai rendszerek sikerét az oktatás nagy társadalmi elismertségének és a tanárok iránti, a konfuciánus hagyományokból eredő, nagyfokú tiszteletnek. E széles körben elterjedt nézettel ellentétben a vizsgálatok azt igazolják, hogy a kulturális környezettől függetlenül ugyanazok az általános politikai alapelvek hoznak sikert minden iskolarendszerben. Azok az európai és amerikai iskolarendszerek, amelyek az ázsiaiakhoz hasonló politikai döntéseket hoztak, hasonló vagy még magasabb színvonalú jelentkezőket vonzanak. A legjobban teljesítő iskolarendszerek majdnem minden esetben elértek két dolgot: hatékony módszereket dolgoztak ki a tanárok kiválasztására és képzésére, és jó kezdő fizetést kínáltak. Ez a két tényező egyértelműen és kimutathatóan hat a tanári pályára lépők színvonalára. A rosszul teljesítő rendszerekből általában hiányzik ez a két elem. [...]

A megfelelő felvételi eljárás alkalmazása mellett hasonlóan fontos, hogy a válogatásra az alkalmas időben kerüljön sor. A tanárok az általunk vizsgált valamennyi rendszerben képzéssel kezdték szakmai karrierjüket. A legtöbb esetben ez három- vagy négyéves alapidomás képzést vagy egy másfajta diploma megszerzését követően egyéves posztgraduális képzést jelent. A tanárok kiválasztására így két mód nyílik.

1. lehetőség: az első modellben még a képzés előtt választják ki a megfelelő embereket, és a képzésen elérhető helyek számát a kiválasztott jelentkezőkéhez igazítják.
2. lehetőség: a második modellben várnak addig, amíg a leendő tanárok megszerzik diplomájukat, ezután választják ki közülük a legjobbakat.

A világ oktatási rendszereinek többségében a második megoldást alkalmazzák, de a legjobban teljesítő országok között az első különféle változatai dominálnak. Ha nem szabályozzák a tanárképzésbe bekerülők számát, az szinte kivétel nélkül túlképzéshez vezet, ami rossz hatással van a tanárok minőségére. [...]

A ranglista élén álló iskolarendszerekben korlátozzák a tanárképzésre való bekerülés lehetőségét. Az állam itt közvetlenül szabályoz: a képzési helyek számát a kereslethez igazítja. A felvételi rendszer szigorúsága vonzóvá teszi a tanárképzést a legjobban teljesítők körében.

### *Jó kezdő fizetés*

Annak érdekében, hogy a tanári pálya az arra alkalmas jelentkezőket vonzza, az is fontos, hogy a kezdő fizetés megfelelő legyen. Egy kivételtől eltekintve, az összes általunk vizsgált jól teljesítő rendszerben az egy főre jutó GDP-hez viszonyítva, az OECD átlagának megfelelő, vagy annál magasabb fizetést kínáltak a kezdő tanároknak.

A jó fizetés természetesen nem a legfőbb vagy az egyetlen oka annak, ha valaki tanárrá szeretne válni. A felmérések tanúsága szerint az emberek a legkülönbözőbb okokból választják a tanári pályát. Ezek közül a legfontosabb, hogy segíteni kívánják a következő nemzedék boldogulását egy olyan világban, ahol a képesség és a tudás elengedhetetlen a sikerhez. A fizetést ritkán említik mint legfőbb okot, még ott is, ahol a bérszint kifejezetten jó. Egy finn tanár így fogalmazott: „Egyikünk sem a pénz miatt jött ide.” Ugyanezek a tanulmányok ugyanakkor arra is rámutatnak, hogy azokban az országokban, ahol a tanári kezdő fizetések nem érik el más szakmák szintjét, a jó képességű emberek nem választják a pedagóguspályát.

### *A tanítás tekintélyének fontossága*

Valamennyi vizsgált rendszerre igaz, hogy a megfelelő emberek vonzása szorosan összefügg a pedagógusi hivatás megítélésével. A Szingapúrban és Dél-Koreában végzett felmérések tanúsága alapján a közvélemény szerint a tanárok nagyobb mértékben járulnak hozzá a társadalom fejlődéséhez, mint bármely más szakma képviselői. Valamennyi iskolarendszerben jelen vannak az önerősítő visszacsatolások. Ha a tanítás magas státusát sikerül megalapozni, a tehetségesebb emberekből lesznek tanárok, ezáltal a szakma becsülete még tovább nő. Ez különösen szembeötlő Finnországban és Dél-Koreában, ahol a hagyományosan jó tanárok miatt a közvélemény elismeri a pedagógusok tekintélyét. Így a szakma rátermettebb jelölteket vonz, akik erősítik e pozitív megítélést. Ahol a pedagógusok megítélése rossz, ott ez a pálya a kevésbé tehetséges diákokat vonzza, ami tovább rontja a közvéleményben kialakult képet, és ezzel tovább csökkenti a pedagógusi szakma vonzerejét. Ezek a visszacsatolási folyamatok nagyon erősek, ami azt sugallja, hogy egy kis oktatáspolitikai változtatás is jelentős hatással lehet a tanári szakma megítélésére. A pedagógusi pálya becsületét minden iskolarendszerben az alkalmazott szakpolitika határozza meg, az pedig könnyen és gyorsan változtatható. A tanári hivatás megítélésének megváltoztatására alapvetően két megközelítés létezik:

*Megkülönböztető márkajelzés:* Bostonban és Chicagóban a Teach First és a Teach For America külön „márkát” alkotnak, és megítélésük is elkülönül. Ez a minősítési rendszer megkülönbözteti magát a főáramú tanárképzéstől: „Azzal, hogy a résztvevőket egy elitcsoport tagjává fogadja, a Teach First azok számára is vonzóvá teszi a tanítást, akik addig lenézték ezt a pályát.”

*Rendszerszint stratégia:* Szingapúrban és Angliában gondosan megtervezett, toborzóprogramokkal összekapcsolt marketingstratégiát alkalmaztak a tanítás megítélésének javítása érdekében. Mindkét országban az üzleti élet tapasztalataira támaszkodtak. [...]

Helsinkitől Szingapúrig számos példa van arra, hogy a tanítás tekintélyének növelése nem függ olyan nagy mértékben a magas fizetésektől és a helyi kultúrától, mint néhány egyszerű, de alapvető fontosságú oktatáspolitikai döntéstől: megbízható mechanizmusokat kell kidolgozni a tanárok kiválasztására és képzésére, megfelelő kezdő fizetést kell kínálni, és figyelmet kell fordítani a tanári szakma tekintélyére. A legeredményesebb rendszerek mindenekelőtt azt igazolják, hogy az oktatás színvonala és a tanárok rátermettsége egymástól elválaszthatatlan.

### *2. „Az eredményes tanulás elképzelhetetlen jó tanítás nélkül”*

A legjobban teljesítő oktatási rendszerekben felismerik, hogy a tanulási eredmények fejlesztésének egyetlen módja a tanítás színvonalának növelése: a tanulás előfeltétele a diákok és tanárok közötti együttműködés, ezért a tanulás fejlesztése végső soron ennek a kölcsönös kapcsolatnak a fejlesztését jelenti. Ezekben a rendszerekben meghatározták azokat a lépéseket, amelyekkel ezt a célt a leghatékonyabban lehet elérni: tanítási gyakorlat felügyelet mellett, a tanárképzés áthelyezése az osztályterembe, az iskolai vezetők képzése és annak elősegítése, hogy a tanárok egymástól tanulhassanak. Végül, kialakították e célok megvalósításának módját. A diákok teljesítménye minden iskolarendszerben a tanárok teljesítményétől függ. „Az iskolarendszer feladatát így lehetne összefoglalni: gondoskodik arról, hogy amikor egy tanár belép az osztályterembe, a rendelkezésére álljanak a szükséges segéd-

anyagok, és meglegyen a tudása, a képessége és az ambíciója ahhoz, hogy ma eggyel több gyereknek segítsen abban, hogy elérje a megfelelő szintet, mint tegnap.

És hogy ugyanezt megtegye holnap is.” Annak elérése, hogy a tanárok rendelkezzenek ezzel a tudással és képességekkel, nem egyszerű feladat.

A tanárok számos képességét kell fejleszteni ahhoz, hogy kiváló színvonalon oktathassanak.

Az első kihívás annak meghatározása, hogy milyen is a kiváló oktatás. Ez a feladat (a tanterv és a pedagógiai szabályok kialakítása) nehéz, és oktatási szempontból ellentmondásos, ugyanakkor a rendszer irányítása felől nézve meglehetősen egyszerű: meg kell találni a legjobb oktatókat, és lehetővé kell tenni számukra, hogy vitázva és egyeztetve egyre jobb tantervet és pedagógiai szabályokat alakítsanak ki.

A kihívás második fele, legalábbis a rendszerirányító szemszögéből, jóval összetettebb: több ezer (egy-egy országban több százezer) tanárt kell felvértezni azzal a tudással és képességgel, amely ahhoz kell, hogy minden nap megbízhatóan és a több ezer iskolában egységesen – függetlenül az osztályról osztályra változó körülményektől – kiválóan oktathassanak – és mindezt minimális felügyelet mellett.

A legsikeresebb rendszerekben folyamatosan törekszenek a tanóra minőségének javítására. A tanítás fejlesztése azonban, bár szükséges, önmagában nem elégséges feltétel. Meg kell találni annak a módját, hogy az osztályterekben zajló folyamatok alapvetően megváltozzanak. Az egyes tanárok számára ez három dolgot jelent:

- A tanárok felismerjék saját gyakorlatuk gyenge pontjait. A legtöbb esetben ez nemcsak a cselekedeteik, hanem a mögöttes okok megértését is jelenti.
- A tanárok megértsék a helyes gyakorlatot. Ezt általában csak a megfelelő gyakorlat eredeti környezetben történő bemutatásával lehet elérni.
- A tanárok törekedjenek a jobbításra. Ehhez általában a motiváció mélyebb megváltoztatása szükséges, amihez az anyagi ösztönzés módosítása önmagában nem elégséges. Az ilyen változások akkor lehetségesek, ha a tanároknak magasak a követelményeik, létezik közös céltudatuk, és mindenekelőtt rendelkeznek azzal a meggyőződéssel, hogy képesek érezhető mértékben változtatni a tanítványaik oktatásán.

A tanulmányozott reformok közül sok azért nem tudott kézzelfogható eredményt hozni, mert hiányzott ez a három tényező együttes megléte. Míg egyes reformokban növelték a számonkérhetőséget, vagy teljesítményalapon ösztönözték a motiváció erősödését, a tanárokkal nem ismertették meg saját gyengéiket és a megfelelő gyakorlatot

### *Eltérő megközelítések*

A legsikeresebb iskolarendszerek nagyjából négyféleképpen segítenek a tanároknak abban, hogy színvonalasabban taníthassanak, felismerjék saját gyakorlatuk gyengéit, megismerjék a helyes gyakorlatot, és elkötelezettek legyenek a szükséges változások bevezetése iránt.

*Gyakorlati képességek fejlesztése a tanárok alapozó képzése során:* Az alapképzés helyszíne számos sikeres rendszerben az osztályterem. Így hatékonyabban tudják fejleszteni a jelöltek tanítási képességeit. A bostoni (egyéves gyakornok) Teacher Residency programon részt vevők például minden héten négy napot töltenek egy iskolában. Angliában az egyéves tanári továbbképzéseken az idő kétharmadát

tanítási gyakorlatnak szentelik. Japánban a tanárok a képzés első évében hetente akár két nap is osztálytermi képzésen vesznek részt személyes felkészítőjük részvételével.

*Iskolákba kihelyezett személyes felkészítés:* Az összes sikeres és gyorsan fejlődő rendszerben felismerték, hogy eredményes tanárokat csak eredményes tanárok tudnak képezni. Ehhez pedig osztálytermi környezetben személyes felkészítők részvételével zajló képzésre van szükség. Ezért szakértő tanárok tanórákon nyújtanak személyes tanácsadást, visszajelzéseket adnak, megismertetik a jól bevált oktatási módszereket, és segítenek a tanároknak felülvizsgálni saját gyakorlatukat. Angliában a kiváló eredményekért elismert tanárok óraszámát csökkentik azért, hogy maradjon idejük munkatársaik fejlesztésére.

*Az eredményes oktatási vezetők kiválasztása és kiképzése:* A személyes felkészítés (coaching) hatékony közbeavatkozás, de még hatékonyabb lehet, ha az iskolák olyan szakmai környezetet alakítanak ki, amelyben mindennapi gyakorlat a személyes fejlesztés. Ennek érdekében olyan eljárásokat vezettek be, melyek segítségével a legjobb tanárok válhattak vezetőkké, majd megfelelő képzésben részesítették őket a képzés irányítása terén, így az igazgatók idejük jelentős részét a tanárok számára nyújtott személyes fejlesztő-támogató tevékenységek teszik ki. A sikeres rendszerekben működő kis iskolák igazgatói munkanapjuk 80%-át arra fordítják, hogy fejlesszék a tanítás színvonalát, és olyan viselkedésformákat mutassanak be, amelyek növelik a tanárok képességét és késztetését a folyamatos fejlődésre.

*A tanárok egymás közötti tanulásának lehetővé tétele:* A sikeres rendszerek némelyike arra ösztönözte a tanárokat, hogy egymástól tanuljanak. A tanárok általában egyedül dolgoznak. A legeredményesebb rendszerek némelyikében, így Japánban és Finnországban azonban együttműködnek, közösen alakítják ki az óratervet, részt vesznek egymás óráin, és támogatják egymás fejlődését. Ezekben a rendszerekben olyan környezetet teremtenek, ahol a közös tervezés, az oktatás értékelése és a munkatársaktól érkező visszajelzések természetesek, és az iskolai élet mindennapos részei. Ily módon a tanárok folyamatosan fejlődnek.

A legeredményesebb rendszerek többsége a felsorolt módszerek közül kettőt vagy hármat is ötvöz. Az első két rendszer a képzés színvonalát javítja, de nem célja olyan környezet kialakítása, amelyben a fejlesztés folyamatos, a másik kettő pedig olyan kultúra kialakítására összpontosít, ahol természetes az állandó fejlődés. [...]

### 3. „A kiváló teljesítményhez minden gyermek sikere szükséges”

Azzal, hogy az alkalmas embereket helyezik tanári állásba, majd megfelelő képzést nyújtanak számukra, az iskolarendszerek biztosítják a tanítás minőségének fejlődését, ami az egyre javuló tanulmányi eredmények záloga. A legsikeresebb oktatási rendszerek egy lépéssel továbbmennek, és olyan folyamatokat indítanak el, amelyek célja, hogy minden egyes gyermek élvezhesse a megnövekedett lehetőségek előnyeit. E rendszerekben magas követelményeket állítanak a gyermekek elé, majd folyamatosan nyomon követik ezek elérését, és szükség esetén közbeavatkoznak.

A legeredményesebb rendszerek hatékonyan közreműködnek az iskolai szintek kialakításában. Jelzik, ha egy intézmény nem megfelelően teljesít, és közbelépnek a színvonal és a teljesítmény javítása érdekében. Az élen járó iskolarendszerekben minden egyes diák fejlődését követik, olyan módszereket és

struktúrát alakítanak ki, amelyekkel észlelhető, ha egy diák lemarad, és segítenek abban, hogy ezek a gyermekek javítsanak eredményeiken. Hogy egy oktatási rendszer milyen mértékben képes kihasználni a fejlett oktatás adta előnyöket, attól függ, hogy milyen hatékonyan alkalmazza azt: biztosítani kell, hogy ne csak néhány, hanem valamennyi gyermek kiváló oktatásban részesüljön. Ez önmagában is fontos cél, de a nemzetközi felmérések adatai azt sugallják, hogy a rendszer egészének sikere sem képzelhető el e nélkül.

A legjobban teljesítő rendszerek PISA-pontszámai esetében a diákok tanulmányi eredményei és családi körülményei között csak gyenge kapcsolat mutatható ki. Az élen járó országokban elérték, hogy az oktatási rendszer ellensúlyozza a családi háttérből fakadó hátrányokat.

Valamennyi jól teljesítő és gyorsan fejlődő rendszerben egyértelműek és magasak a tantervi követelmények a diákokkal szemben.

[...]



## A TANÁRI SZEREPVÁLTOZÁS TRENDJEI

### *Bevezetés*

Hosszú időn keresztül nagyjában–egészében szakmai és társadalmi egyetértés volt abban, hogy a tanár feladata döntően a tanítás. Az utóbbi évtizedekben erősödött meg az a nézet, hogy a tanároknak a tanítással egyenrangúan fontos egyéb feladatai is vannak (részvétel a programkészítésben, tankönyvek kiválasztása, részvétel pályázatokban, partneri viszony kialakítása az intézmény társadalmi környezetével stb.). A szakirodalom ezt a fejleményt a „kiterjesztett szerepelvárás” fogalommal jelöli. Ennek értelmében úgy is fogalmazhatunk, hogy kitágult a szakmai önállóság (autonómia) tere a tanárok számára. A fejlemények következtében úgy is fogalmazhatunk, hogy a korábbihoz képest megnőtt a választás, a döntés szabadsága (és kényszere) mind az egyes nevelő, mind a nevelőtestületek (tantestület) számára. A szakmai önállóság terének kitágulása magával hozza a tájékozódás kötelezettségének erősödését is, miközben a tanári tevékenység a nyilvánosság számára is nyitottabbá, hozzáférhetőbbé vált. Mindezek alapján belátható, hogy a tanári szakma egészének és az egyes tanárnak is fel kell készülnie pl. az iskolai eredmények különböző nézőpontú értelmezésére, az azokról folytatandó beszélgetésekre (vitákra akár) olyan személyekkel is, mint a szülők, helyi vezetők, akik nem számítanak szakmabelinek. Velük szemben meggyőző szakmai érvekkel meg kell védeni tudni döntéseiket, pedagógiai eljárásaikat, egyúttal képessé kell válniuk a saját szempontjaiktól eltérő érdekek megértésére, befogadására is.

A kötetben közölt szövegek azt mutatják be, hogyan érvényesül a kibővült feladatkör („kiterjesztett szerepelvárás”) a tanári munka különböző viszonylataiban és színterein.

### *Az (egyres) diákok szintje*

A tanulási folyamat megkezdése és folyamatos kézben tartása: sok vita van arról, hogyan adják át a tanárok a tantervben előírt anyagot. Az oktatói tevékenységen túl a tanároktól egyre inkább elvárják, hogy bátorítsák a diákokat aktívabb szerepvállalásra saját tanulmányaikban. Sok országban az ösztönző tanulási környezet biztosítása, a diákok segítése problémamegoldó képességük fejlesztésében, tanuláruk nyomon követésében („monitorozás”) és irányításában ma már mind a tanár fő feladatai közé tartoznak.

Hatékony reagálás a tanuló egyéni tanulási igényeire: A tanároktól elvárják, hogy megfigyeljék és diagnosztizálják a tanulási erősségeket és gyengeségeket, és ennek alapján az egyéni tanulónak és szüleinek útmutatást adjanak.

A formatív és a szummatív értékelés integrálása: A tanároknak készség szinten kell tudniuk értékelni a formáló–segítő („formative evaluation”) és az összegző–lezáró („summative evaluation”) értékelés eszközeivel egyaránt. A tantervi értékelésben használt standardizált teljesítménymérő tesztek eredményeinek értelmezése alapján képesnek kell lenniük a tantervek és a tanítás újragondolására.

### *Osztályszint*

Tanítás multikulturális osztályban: Az iskolai osztályok egyre változatosabbá, színesebbé válnak a különböző kulturális és vallási háttérű hallgatók jelenléte miatt. Elvárás a tanárokkal szemben, hogy a megfelelő órávezetési technikák és kulturális ismeretek révén törekedjenek a szociális kohézió és az integráció erősítésére a tanulócsopórtok között.

Kereszttantervi hangsúlyok: egyes iskolarendszerekben (pl. Egyesült Királyság) ún. „állampolgári nevelés” (citizenship education) elnevezésű programot vezettek be. A 90-es évtizedben Magyarországon is folyt kísérleti jelleggel ilyen program. A program tematikus súlypontjai: ösztönzés közösségi részvételre, társadalmi és morális felelősségvállalás, állampolgári ismeretek.

Speciális képzési igényű diákok integrációja: Egyre több oktatási rendszer kínál integrált iskolázást („inkluzív nevelés”) fogyatékos és tanulási nehézséggel küzdő diákok számára. A tanárok feladata, hogy tanítási/pedagógiai kultúrájukat gazdagítsák olyan eljárásokkal, eszközökkel és elemekkel, amelyek birtokában képessé válnak e speciális tanulói népességgel való eredményes munkára (sajátos tanítási módszerek elsajátítása, együttműködés a segítő szakszeméllyzettel stb.)

### *Iskolaszint*

Együttműködés és közös programkészítés: terjedőben lévő elvárás, hogy működjenek együtt, dolgozzanak csoportban a többi tanárral és az iskolai személyzet többi tagjával. A szükséges (fejlesztendő) képességek: problémaérzékenység, szociális intelligencia, vezetési képességek, konstruktív hozzáállás a közös célok megfogalmazásához, a célok felé vivő út megtervezéséhez.

Az IKT használata az oktatásban és az irányításban: terjedőben lévő elvárás a tanárokkal szemben olyan tanulási környezetek kialakítására való készség és képesség, amelyek értelmes, adekvát módon számolnak az információs és kommunikációs technológiák nyújtotta lehetőségekkel.

Iskolák közti és nemzetközi együttműködési projektek: egyre gyakoribbá válik az iskolák számára a közös projektekben való részvétel és kapcsolatok kiépítése más országok iskoláival. (Némileg analógiás fejleményről van szó, mint korábban az ún. UNESCO–asszociált iskolák hálózata esetében). Szükséges képességek: irányítási, szervezési hozzáértés, hatékony kommunikálás különböző, a sajáttól akár nagyon eltérő környezettel is.

Irányítás és közös vezetés: A legtöbb országban az iskolarendszerrel kapcsolatos döntéshozatal az elmúlt években decentralizáltabb lett, különösen az oktatás szervezésére vonatkozólag. Az iskolákban hozott döntések számának és tartományának megnövekedése új igazgatási feladatokat ró az iskolákra, és több országban elvárás a tanárokkal szemben, hogy az iskolavezetés feladataiban részt vegyenek, illetve ehhez a munkához hozzájáruljanak.

#### *Az intézmény társadalmi környezetének szintje*

Szakmai tanácsadás szülőknek: Szükséges képességek: szótértés különböző nyelvi/nyelvhasználati kódokban megnyilvánuló szülőkkel (transzformáció képesség).

Közösségi szintű tanulási partnerkapcsolatok kiépítése: Részben anyagi természetű ösztönzésre (többlettámogatáshoz-jutás), részben a diákok számára a szélesebb körű tapasztalatszerzés lehetőségének megteremtése érdekében kapcsolatok létesítése az iskola települési és társadalmi környezetének intézményeivel/szervezeteivel (könyvtárak, múzeumok, vállalatok, munkaadókkal). Szükséges képességek: a kapcsolatok felvételének akarása és tartós, huzamos fenntartásának képessége.

#### *Gyakorlati tapasztalatszerzés a tanárképzésben: Írország, Hollandia, Svédország*

##### *Írország*

Ma minden ír tanárképzési program a korábbiaknál nagyobb hangsúlyt fektet arra, hogy megértesse a hallgatókkal az osztálytermi tanítás dinamikáját és az azzal kapcsolatos elveket. Ez az iskolai tapasztalat folyamatos részvételt jelent tanítási blokkok formájában az egész iskolaévre elosztva. A tanárjelöltek teljes munkaidőben vannak jelen az iskolákban. A középfokú oktatásban attól a szokástól is elszakadtak, hogy a tanítási gyakorlat pusztán a tanításról szóljon, és megpróbálnak szélesebb körű iskolai tapasztalatot biztosítani a hallgatónak, így pl. tervezési, felügyeleti és tanterven kívüli tevékenységekkel bízzák meg őket.

##### *Hollandia*

Képzésük utolsó évét teljesítő hallgatókkal az iskolák egy évnél nem hosszabb részidős tanulói és foglalkoztatási jogviszonyt létesítenek. A tanárjelöltek a gyakorlóiskolában tanultakról beszámolnak a tanárképző intézményeknek, így ezek folyamatosan értesülnek az iskolákban zajló változásokról. Az iskolák is profitálnak a kapcsolatból, mert a tanárjelöltek munkája révén csökken a leterheltségük, és a tanítási módszerekkel kapcsolatos új ötleteket zökkenőmentesen lehet bevezetni.

## Svédország

Svédországban a tanárképzés újabb munkahelyi gyakorlatot foglal magában, hogy a tanárjelölteknek lehetőségük nyíljon szakmai készségeik fejlesztésére. Munkájukat egy tanárcsoport támogatásával végzik, akik segítenek nekik a különféle egyéni és csoportos tanárszerepekkel megismerkedni. A partneriskolában részt vesznek a tervezésben, a tanításban és az értékelésben is, lehetőségük van számukra szervezett szemináriumok, bemutatók és előadások látogatására. A programot a gyakorlóiskola és az egyetem/főiskola szoros együttműködésben szervezi. Időtartama 20-30 hét, és a tanárjelöltek elméleti tanulmányaihoz kapcsolódó kutatási komponens is tartozik hozzá. A képzés teljes ideje alatt a jelöltek kapcsolatot tartanak „saját” iskolájukkal.

### *Metaforák, képek a tanításról és a tanári mesterségről/szakmáról*

Az alábbi szövegrészek tanár szakos hallgatók fogalmazványaiból származnak.

„A tanítás olyan, mint... Sok mindenhez lehet hasonlítani a tanítást. Lehet hasonlítani a *művészet*-hez, mint alkotást. Mikor a tanár tanít, alkot, formálja a diákot, tudását, személyiségét. Ha jól sikerült az alkotás, ki tudja állítani, büszke rá, mert az ő munkájának az eredménye. A jó diákot tanulmányi versenyekre küldheti, ahol eredményesen szerepelhet. A tanítást még a *mérnöki munkához is* lehet hasonlítani. A tanóra meg van tervezve, fel van építve, több elemből áll. A tervezői munka még az óra előtt kezdődik, mikor a tanár elkészíti az óra tervezetét. Ha jól tervezi az órát és jól kivitelezi, akkor eredményes lesz.”

„A tanítás lehet olyan, mint a *kertészet*. Pontosabban mint az ültetés. A tanár elülteti a diákokban a tudás magját, ami a diákoktól függ, hogy milyen gyorsan és milyen minőségben növekszik. A tanár gondozza a diákok tudását, mint a kertész a palántáit. Próbálja a leggyengébbet is felerősíteni, de nem szab gátat annak, amelyik kiváló és túlnő a társain.”

„A tanítás olyan, mint... Szerintem ezt nagyon nehéz lenne meghatározni. Sok »hozzávalóra« van szükség, hogy teljes legyen. Tehát hasonlíthatnám akár a *főzéshez*. Nem mindegy a mennyiség, mert ha túl sok, akkor nehéz, de ha túl kevés, akkor az ember éhes marad. Szeretet is kell hozzá, és élvezni kell azt, hogy az ember »főz«. Persze a »fűszerezés« se mindegy. Ha túl fűszeres lesz, akkor senki nem tudja megemészteni. De ha kevés van benne, akkor senki nem akarja megkóstolni.”

„A tanítás olyan, mint... A tanítás egy munka. Az ember tanít diákokat, amiért megfizetik. Egyértelmű feladata van és egyértelmű bérezése. Viszont ahhoz, hogy az ember tanár legyen, kell egyfajta rátermettség. Ahhoz, hogy jó tanár legyen, kell az elhivatottság. Mindezek alapján: a tanítás olyan, mint egy *matematikai feladat*. Adott egy cél, például hogy a diák leérettségizzen, és ehhez a célhoz több úton el lehet jutni. Ahogy a matematikai feladat több oldalról is megközelíthető, úgy a diákokhoz is többféleképpen lehet hozzáállni.”

„A tanítás során az ember (szerintem) rengeteget ad vagy próbál adni, de nagyon keveset kap vissza (mind lelkileg, mind anyagilag). A mai anyagi világban nem éri meg tanítónak lenni.”

„Tiszta levegő szeretnék lenni, melyre az emberek jószereivel rá sem figyelnek, s mégis: esszenciális fontosságú az embernek maradásukhoz.”

„A tanítás olyan, mint egy tál túrógombóc. Ez a kedvenc étel, és nekem a tanítás lenne az egyik nagy vágyam. Szeretnék jó tanárrá fejlődni, a legjobb tanárain nyomdokába lépni.”

„Az motivál, hogy meg akarom mutatni másoknak, hogy én hogyan csinálnám, ~s szeretném bizonyítani magamnak is, hogy képes vagyok a tanításra.” ~

„Szerintem elsőként a legfontosabb a pontos szakmai tudás, az alapvető műveltség. Aztán a „tolerancia, empátia, segítőkészség, türelem nélkülözhetetlen tulajdonságok. Ismerni kell különböző pedagógiai tanítási módszereket és jó kommunikációs készség is kell. Fontos a határozott fellépés, a meggyőző viselkedés, és a diákok állandó figyelmét is fenn kell tudni tartani. A pedagógiaórákon elsajátíthatjuk az alapvető ismereteket. Aztán hozzájön még a már meglévő tapasztalatunk, saját iskolai éveinkről és tanárainkról, de azt hiszem, hogy akkor tudjuk meg pontosan, mi minden kell még ahhoz, hogy jó tanárok legyünk, ha majd valóban odakerülünk.”

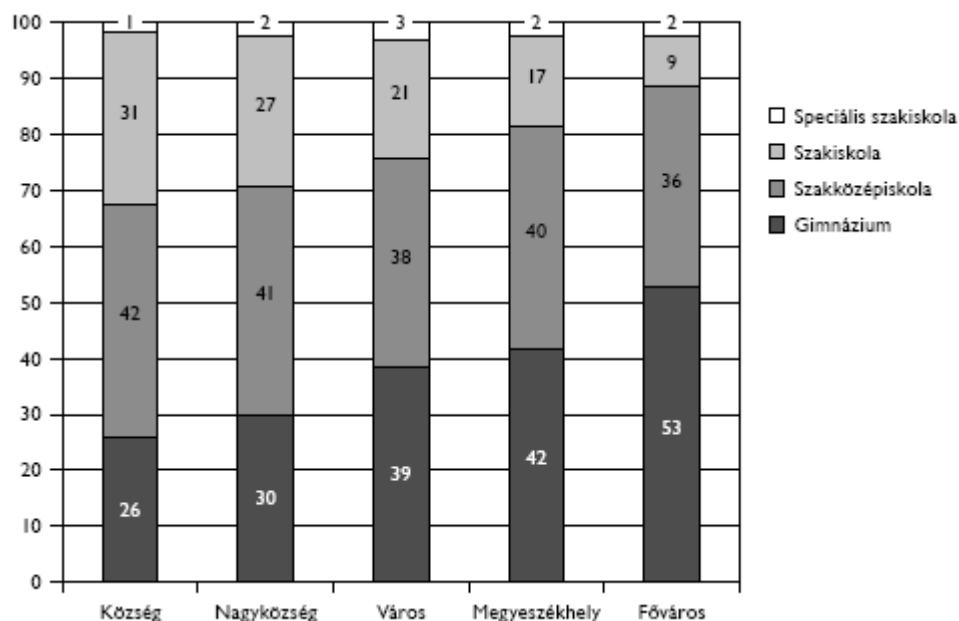
„A legfontosabb dolog a pedagógus és a diák kapcsolata. A pedagógusnak határozottnak kell lennie, nem szabad bizonytalanságot mutatni. Tudnia kell uralkodni saját indulatán. Nagy emberismerettel kell rendelkeznie, hogy jó kapcsolatot tudjon kialakítani a diákokkal. Meg kell tanulnia a közösséget összefogni, irányítani a megfelelő cél felé. A diákokkal szemben nem szabad különböző bánásmódot használni, mert ellentéteket hoz létre a tanulók között. Egyenlő mértékben kell dicsérni és szidni a diákokat. A diákok kérdéseire mindig nyitottnak kell lenni. A konfliktusokat erőszak nélkül kell megoldani. A pedagógus legfőbb munkaeszköze a saját személyisége. Az őszinteség fontos szerepet játszik, bár ez az elméletbeli dolog a gyakorlatban nem mindig használható. Az előadásanyagot át kell látnia, értenie kell, hogy meg tudja tanítani másoknak. A jó pedagógusnak ismernie kell a saját szakmáját, és szeretnie kell.

A tanárnak megfelelő öltözékben kell megjelennie az órákon. A diákokkal való együttműködéshez értenie kell. Az óra anyagát részben a tanulók hangulatához kell alakítania. A diákok lelkivilágával, családi és otthoni körülményeivel is tisztában kell lennie. Az ország szeretésére kell, hogy neveljen, s főleg az erényeit kell az országnak bemutatnia.”

„A múlt órán a fontosabb pedagógiai készségekről olvastam ... Úgy gondolom, hogy ez mind szép és jó, fontos volt leírni és megszerezni és valamilyen szinten megtanulni, de nem hiszem, hogy az »életben«, a gyakorlatban mindezt így véghez lehet vinni. [...] Eddigi tanárain - kevés kivételtől eltekintve - tanítási módszereiben nem igazán fedeztem (visszaemlékezve) fel azokat a pontokat, amiket olvastam. A legrosszabb az egészben az volt, hogy látszott rajtuk: nem is akarják megpróbálni. Talán a legkönnyebb az oktatás megtervezése, és a legnehezebb a motivációs készségek különböző pontjainak megfelelni.”

## Táblázatok

### **Középfokú továbbtanulási arányok iskolakategóriák és településkategóriák szerint, 2005 (%)**



Forrás: KIFIR 2005. évi adatbázisa

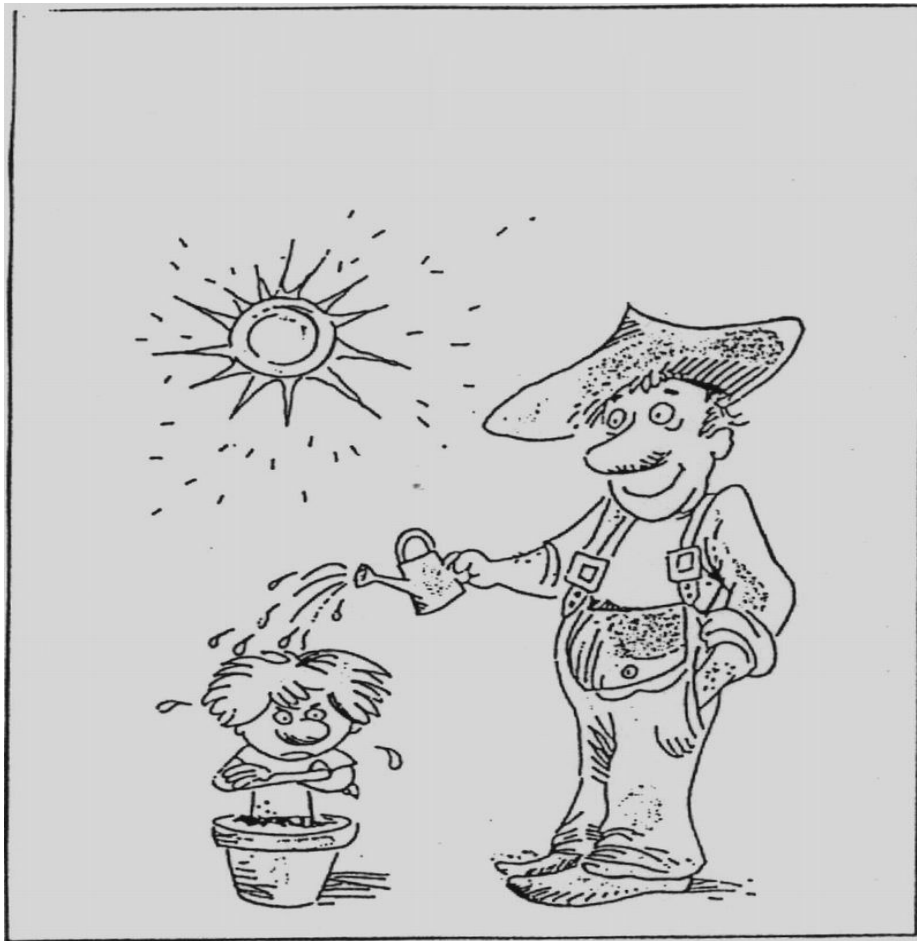
### **A pedagógusok véleményeinek megoszlása arról, hogy a különböző tevékenységek milyen mértékben tartoznak a tanári feladatkörbe (%)**

| Tevékenységek                       | Kevésbé (1–3) | Inkább (4) | Teljes mértékben (5) | Összesen |
|-------------------------------------|---------------|------------|----------------------|----------|
| Szakmai tudás átadása               | 1,8           | 11,4       | 86,8                 | 100,0    |
| Tanulási jellegű problémák kezelése | 5,6           | 29,2       | 65,1                 | 100,0    |
| Tanulási készségek fejlesztése      | 5,1           | 27,7       | 66,7                 | 100,0    |
| Diákok jövőképeinek alakítása       | 10,0          | 37,4       | 52,6                 | 100,0    |
| Egyéb készségek fejlesztése         | 11,6          | 39,7       | 48,5                 | 100,0    |

Forrás: Paksi-Schmidt, 2005

A feltett kérdés: „Az Ön iskolai tevékenysége mennyire terjed ki ezekre? A skálán az 1-es az

# *TÁRSADALOMPEDAGÓGIA*



## NEVELŐAPA

Kislányom nyolcéves lesz. Másfél éves korától egyedül nevelem. (A másfél év alatt is csak négy hónapot éltünk egy fedél alatt az édesapjával.) Hároméves koráig négy-öt alkalommal látogatta az apja Magdit, azóta telefonon sem érdeklődött felőle. (Ha a gyerek kérdezte, hol van, azt mondtam: sokat dolgozik, azért nem tud jönni.) Ötéves koráig nem is akartam megzavarni azzal, hogy partnert keresek magamnak. Amikor kislányom hatéves lett, megismerkedtem jelenlegi férjemmel, aki áldott jó ember és szeret mindkettőnket, most várjuk közös gyermekünket. A gondunk: lányom és férjem kapcsolata. Magdi vagy köszön a férjemnek, vagy nem. Grimaszol, nyújtogatja a nyelvét. (Párom, ha elveszti a türelmét, szintén úgy viselkedik, mint egy gyerek és visszanyújtja a nyelvét...) Magdi időnként kiabál a férjemmel ("Hagyjál, hagyjál már békén"), vonogatja a vállát, ha a férjem szól hozzá. Közös játékaik során gyorsan ellenségessé válik a hangulat kettejük között, és a gyermek ingerült lesz. Nekem kellene rendet tennem. Én azt mondom, hogy ha a játék elfajul, hagyja ott Magdit, és szerintem a köszönést sem kellene erőltetni. (Nekem se mindig köszön a lányom; ugyanakkor pontosan tudja a viselkedés szabályait, kívülállóknak mindig csak dicsérik.) Ha nem vagyok otthon, sokkal békésebb a hangulat. A férjemnek nincs még gyermeknevelési tapasztalata, nem igazán érti ezeket a hullámzó hangulatokat. Próbáltunk már Magdival beszélgetni, hogy miért viselkedik így, de a kérdésekre persze, nem tud válaszolni. Úgy érzem, sokszor a féltékenység váltja ki ezeket belőle. Ha a férjem közeledik hozzá, az esetek többségében elutasítja, elfordul tőle. Magdi szeret kezdeményezni, és általában nehezebben fogadja el, ha hozzá közelednek. Én bízom benne, hogy rendeződik a kapcsolatuk, de a férjem attól fél, hogy kamaszkorba érve, még ellenségesebb lesz a viszony. Szerinte másfél év alatt már rendeződnie kellett volna a kapcsolatnak, szerintem másfél év alatt fokozatosan romlott el... Magdi most volt elsős (évvesztes), nehéz éve volt. Másfelől beköszöntött a kiskamaszkor. Talán nem kéne lovagolni a hibákon, akkor csak megerősödnek, inkább a jót kéne észrevennünk Magdiban, még ha ez néha nehéz is. Kapcsolatuk egyébként jól indult. Amikor egy-kétszer feljött hozzánk a férjem, kérdeztem a lányomat: hogy tetszik. Azt mondta, tetszik. Mondtam, hogy jó, mert nekem is. Akkor kicsit gondolkozott (mindez fürdés közben történt), majd nagylelkűen azt mondta, hogy "Jó anya, akkor neked adom". Férjemet biztatom, hogy ne csak a negatív eseteket jegyezze meg, hiszen hányszor az ölébe ül a lányom, s párszor már kicsusszant a száján, hogy apu. Párom kevesli az ilyen alkalmakat. Mit tegyünk? Mit tehetnénk?



# MODERN GYERMEKRABSZOLGASÁG

## KICSIBEN UTAZNAK

Az ENSZ becslései szerint csak Nyugat-Afrikában évente 200 ezer gyermek kerül rabszolgasorba, és a világ 5-14 éves gyermekeinek negyede kénytelen dolgozni. A nemzetközi szervezetek igyekeznek gátat vetni a kegyetlen üzletnek, ám egyelőre nem sok sikerrel. Az emberkereskedelem már a drog- és a fegyvercsempészettel vetekedően fontos ága a szervezett alvilágnak, amelyet legtöbbször korrupt helyi hivatalnokok is segítenek.

Victoria Climbié holttestén 128 sérülést talált a londoni halottkém. A nyolcéves elefántcsontparti kislány tele volt sebekkel, égésnyomokkal. Biciklilánccal és vállfával verték, moslékkal, morzsákkal etették, az éjszakákat pedig a fürdőkádban, jéghideg vízben kellett töltenie. A gyermek 1999 áprilisában került Londonba: édesanyjának nagynénje, a 44 éves Therese Kouau vitte magával. Szülei abban a reményben engedték el a kislányt, hogy iskolába járhat, sorsa jobbra fordul. Ehelyett Kouau és 28 éves élettársa, Carl Manning - őket azóta már életfogytig tartó börtönre ítélte a bíróság - hónapokon keresztül rabszolgasorban tartotta, erőszakoskodott vele. Halálát végül kihülés okozta: mindössze 27 fokos volt a testhőmérséklete, amikor kórházba került.

Mindez azon a most zajló londoni meghallgatáson hangzott el, amelyet az után rendelt el a brit egészségügyi miniszter, hogy kiderült: a szociális gondozók, az egészségügyi szolgálat munkatársai és a rendőrök megakadályozhatták volna a gyermek halálát. „Legalább 12 alkalommal megmenthették volna Victoria életét a gyermekvédelemre hivatott különböző szervezetek, de mindig elszalasztották ezt a lehetőséget” - állapította meg a vizsgálatot folytató testület egyik tanácsadója, Neil Granham. Victoria ugyanis 1999 nyarán egy hónapon belül kétszer is kórházba került, ám sebeit előbb rühatkának, majd véletlen balesetnek tudták be, a szociális gondozókat pedig hiába figyelmeztette egy távoli rokon, nem léptek közbe. Még a helyi egyházközség tiszteletese sem tett semmit, csak ördögűző imákkal próbált segíteni a kislányon, mondván, bizonyára gonosz szellemek szállták meg.

Victoria tragikus sorsa óriási közfelháborodást váltott ki Nagy-Britanniában, és ez talán megmenthet más, hasonló sorsú gyermekeket. A BBC rádió oknyomozó riporterei szerint ugyanis százak, sőt ezrek élhetnek az országban és egész Európában „korunk Twist Olivérjeiként”. Becslések szerint csak Nagy-Britanniában elérheti a tízezret azoknak a Nyugat-Afrikából érkezett gyermekeknek a száma, akik idegenekkel élnek egy idegen államban. Általában távoli rokonok, ismerősök révén kerülnek el hazulról, a jobb élet reménye azonban a legtöbbször nagyon hamar szertefoszlik: kiderül, hogy „jövők” „befektetésnek” szánják a gyermekeket.

Az ENSZ adatai szerint az emberkereskedelem a szervezett bűnözés egyik leggyorsabban terebélyesedő ága. A világszervezet gyermekvédelmi alapja, az UNICEF úgy tartja, hogy csak Közép- és Nyugat-Afrikából évente 200 ezer gyermek válik a modern kori rabszolga-kereskedelem áldozatává, Ázsiában pedig az elmúlt 30 esztendőben 30 millió nő és gyermek jutott ilyen sorsra. A Nemzetközi

Munkaügyi Szervezet, az ILO statisztikája azt mutatja, hogy a világon mintegy 250 millió gyermek, vagyis az 5-14 éves korosztály egynegyede kénytelen dolgozni. Afrikában a kiskorúak 41 százalékának kell munkát vállalnia, Ázsiában 21 százalék, Latin-Amerikában és a karibi térségben pedig 16 százalék ez az arány. 50-60 millió 5-11 éves gyermek egészségre veszélyes foglalkozást űz, évente mintegy egymilliót hálóz be a szexipar, és 300 ezren lehetnek, akik katonaként fegyveres konfliktusok részesei. Ez utóbbiak többsége kamasz, de vannak köztük egészen fiatalok is.

Nyugat-Afrikában jól szervezett gyermekkereskedő-hálózatok működnek. A nyomornegyedekben kerítőemberek szemelik ki a kis áldozatokat, aztán vagy elrabolják őket, vagy - többnyire rokonok, ismerősök közvetítésével - ajánlatot tesznek a szülőknek. A legszegényebb afrikai államokban, Beninben, Togóban vagy Maliban már 15-30 dollárért „hozzá lehet jutni” egy gyermekhez. Ha a fekete kontinensen belül adják tovább őket, akkor 270-400 dollárt kasszíroznak értük. A kicsikre általában napokig tartó, kínzó utazás vár, amelyet gyakran túl sem élnek. Áprilisban például rejtélyes utat járt be az Atlanti-óceán afrikai partvidékén egy Nigériában bejegyzett hajó, az Etireno, amelynek fedélzetén a feltételezések szerint 180-250 gyermek tartózkodott. Március 30-án a benini Cotonou kikötőjéből Gabon felé vették az irányt, de az ottani hatóságok nem fogadták őket, mint ahogyan Kamerunban sem. Amikor április 18-án a hajó visszatért Beninbe, mindössze negyven gyermeket találtak a fedélzeten: az UNICEF munkatársai attól tartanak, hogy a nagy hírverést látván a kapitány megszabadult a kényelmetlen „rakománytól” - egyszerűen a nyílt tengerbe dobatta a gyermekeket.

A kis rabszolgák utazásának végcélja gyakran valamelyik kakaó- vagy kávéültetvény. Becslések szerint csak Maliból mintegy 15 ezer gyermek került a világ kakaóbabtermésének csaknem felét adó Elefántcsontpart gazdaságaiba, amelyeknek - az Independent londoni napilap beszámolója szerint - mintegy 90 százalékában dolgoztatnak rabszolgákat. A mali gyermekvédelmi alapítvány igazgatója, Salia Kante nemrég drámai felhívással fordult a gyártókhöz és a fogyasztókhoz: „Ha valaki kakaót vagy kávé iszik, ezeknek a gyermekeknek a vérért issza” - mondta. Gyermekmunka azonban más területeken is van. Nemrég például az amerikai Nike sportszergyártó cég kényszerült magyarázkodásra, amikor kiderült: úgy jut csillagászati haszonhoz, hogy a nyugati fiatalok körében kedvelt, több száz dolláros cipőit fillérékért gyártatja Vietnamban és Indonéziában - gyermekekkel és asszonyokkal. A londoni Guardian pedig tavaly júniusban arról számolt be, hogy a vállalat indonéziai partnerei 16 centes órabérért, heti 72 órás munkaidőben dolgoztatják munkásaikat. Alig három hónappal később a McDonald's is kínos helyzetbe került. A menükhöz adott ajándék játékokat ugyanis Kínában 14-15 éves gyermekek csomagolták reggel héttől éjfélig, és munkájukért naponta annyi pénzt kaptak, amennyit néhány száz kilométerrel arrébb, hasonló korú hongkongi társaik egy Big Mac menüért fizetnek.

Európát, az Egyesült Államokat vagy a közel-keleti országokat azonban nem csak a nagyvállalatokon keresztül érinti a gyermekrabszolgaság. Bár erről áll rendelkezésre a legkevesebb adat, több ezer afrikai, ázsiai és latin-amerikai kiskorú él „gazdái” kénye-kedvének kiszolgáltatottan, ház körüli munkára vagy éppen prostitúcióra kényszerítve. A BBC munkatársai, akik megpróbálták feltárni Victoria Climbié tragikus sorsának hátterét, az elefántcsontparti Abidjan egyik gyümölcs- és ócskavasárusokkal teli negyedében valódi leánypiacra bukkantak, ahol mintegy 8 dollárért lehet egy kiskamaszt venni. 500 dollár kenőpénz és félnapos papírmunka után a családügyi minisztériumtól olyan hivatalos papírt is be lehet szerezni, amely szerint a vásárló a gyermek apja vagy anyja. „Tamás bátya mai unokái”, a kis rabszolgák a legtöbbször ilyen hamis okmányokkal jutnak el Európába. De a csempészek fantáziája szinte kifogyhatatlan. Egy Belgiumban élő kongói férfi például saját négy gyermekének iratait használta arra, hogy szülőhazájából mások gyermekeit Belgiumba szállítsa. Szomáliából egy ideig úgy hoztak gyermekeket Európába, hogy a zürichi reptéren átszállás helyett menedékkéreltnek kérték nekik.

Hasonló módon került több száz fiatalos prostituált Nigériából Európába. Ők Nagy-Britanniában kértek és kaptak menedéket, intézetben helyezték el őket, ahonnan aztán eltűntek. De sportversenyek, sőt egy alkalommal egy nyilvános pápai audiencián való részvétel ürügyén is csempészték már afrikai fiatalokat az öreg kontinensre.

Különböző nemzetközi szervezetek igyekeznek jogi lépésekkel elejét venni a gyermekkereskedelemnek, a gyermekmunkának. Két éve az ILO 174 tagállama fogadott el közfelkiáltással a gyermekek áruba bocsátását, kizsákmányolását, prostitúcióra és pornográfiára kényszerítését tiltó egyezményt, alig egy hónapja, október 23-án pedig az UNICEF jelentette be, hogy január 18-án életbe lép a gyermekjogi konvencióhoz kapcsolódó jegyzőkönyv, amely ugyancsak a gyermekkereskedelem, -prostitúció és -pornográfia tilalmát erősíti meg. Miután az ENSZ külön felszólította őket, október végén a ghánai fővárosban, Accrában 15 nyugat-afrikai állam is megállapodott abban, hogy decemberi csúcstalálkozójukra akciótervet dolgoznak ki. Ez arra kötelezi majd őket, hogy törvényben minősítsék bűncselekménynek az embercsempészetet, különleges rendőri egységek létrehozásával is küzdjenek ellene, és indítsanak kampányt a potenciális áldozatok védelmére. A szakértők szerint azonban egyelőre szinte lehetetlen felszámolni ezt az alvilági üzletágat. Az embercsempészek ugyanis csaknem mindig a hivatali korrupciót kihasználva működnek, ráadásul akcióik jelentős része nem is jut a hatóságok tudomására, a szülők ugyanis nagyon ritkán ismerik el, hogy gyermeküket eladták.

Ritó László

## TUDÓSÍTÁSOK AZ ISKOLÁRÓL – AZ AGRESSZÍV GYEREKEK

Mit tehet a tanár az órán vagy a szünetben agresszíven viselkedő diákkal szemben? Hogyan tudja a gyerek egészségét, testi épségét veszélyeztető vagy személyüket megalázó agressziót megfékezni? Milyen eszközök állnak a rendelkezésre, s milyen várható következményei lehetnek az ő intézkedéseinek? A szerző ezekre a kérdésekre próbál választ adni saját nevelési tapasztalatai alapján.

A helyszín: Bármely város, bármely iskolája, bármely időszakban. A városi kövilág lehangelő díszletei között élő, a nap nagy részében mesterséges környezetben mozgó gyerekek naponta egyszer kitódulnak az udvarra. Ilyenkor rövid időre a szűk terek szorítása és a falak főbiája oldódik, a tanórai testi és lelki kényszerek bilincsei lepattannak, szerencsés esetben még részegítő, friss levegővel is teleszívhatják magukat, attól függően, hogy a városba telepített alattomos üzemek mennyi méreggel telítik a levegőt az éjszaka leple alatt. [...]

### *A történet*

Történetünk indulásakor még csak a szünet elején járunk, most kezdődik a szokott udvari élet.

A látszólagos rendezetlenségben bizonyos erővonalak bontakoznak ki. A szünet elején mindig a sportpályákért folyik a küzdelem, az erősebb csoportok territóriumokat foglalnak. A kiszorítottak duzzogva elvonulnak, az udvar peremén keresnek helyet, a helyhez alkalmas játékot találnak ki. Előfordul, hogy ők is kiszorítanak egy gyöngébb csoportot, kiegyensúlyozott erőviszonyok esetén átmeneti kompromisszum jön létre, a két csoport integrálódik. Tudni kell, hogy az udvari területfoglalás során rendszerint nem a Pál utcai fiúk győznek, hanem a vörösingések.

A gyerekek repertoárjában csodálatosképpen mindig vannak olyan játékok, amelyek minden körülményre adaptálhatók és eszközök nélkül is játszhatók. Vannak univerzális játékok, amelyek minden időben előhívhatók, de olyanok is, amelyek adott évszakhoz kapcsolódnak. Van olyan gyerek, aki a tereptárgyakat kedveli, fára, korlátra, kerítésre mászik. Ismeretlen okok miatt szabadtéri játék általában nincs az iskolában. A közkedvelt játékok közé tartozik a dobálás is – amennyiben ez játéknak tekinthető. [...]

Az ügyeletes pedagógusok egymással beszélgetnek, vagy a gyerekek között sétálnak, miközben figyelik a gyerekek tevékenységét. A kavicsdobálókat az egyik ügyeletes tanár figyelmezteti, mire rövid időre szüneteltetik a játékot. Amikor a tanár elfordul, újakezdi. A tanár ismét figyelmezteti őket, a figyelmeztetést újabb szünet és újabb dobálás követi. Ezeket a gyerekeket úgy szocializálta az iskola, hogy a tanárok utasításait nem kell egészen komolyan venni, hiszen azt következmények nélkül lehet

megszegni. Ezért ebben az interakcióban mindig a gyerekek győznek. A tanár energiája lekötött és felaprózott, eszköztára szegényes, a gyerekek energiája és találékonysága végtelen.

A használaton kívüli oldalbejárat előtt rövid szóváltás után két hetedikes fiú verekedni kezd. Az egyik fiú testére és fejére záporoznak az ütések, lábára és gyomrára a rúgások. Nem lenne nehéz valószínűsíteni, ki ütött először, a verekedők sem fizikai adottság, sem képzettség szempontjából nem tartoznak egy súlycsoportba. Azt viszont már csak a körülmények ismeretében lehetne eldönteni, hogy csoportbeli helyzetet erősítő vetélkedésről van szó, vagy leszámolásról. A karateiskolában képzett sztárgyerekek szakszerűen, kitartóan és szótlánul üti társát. ...

### *A pedagógus*

A pedagógusszakma egyebek mellett attól különleges, hogy munka közben számtalan olyan nevelési szituáció adódik, amelyek megoldása nem tűr halasztást, azonnal kell beavatkozni. Nincs lehetőség előtanulmányokra, tanácskozásra, de még a konkrét eset tisztázására sem. Mindezek ellenére mégis a lehető legjobb megoldást kell megtalálni. Ilyen speciális helyzet lehet, ha a gyerek egészségét és épségét veszélyeztető vagy személyét megalázó agressziót kell megfékezni ... [...]

### *Az iskola*

Az 1978-as tanterv nevelési intézményként határozta meg az iskolát. A szakma ezt olyan várakozással vette tudomásul, hogy a cél megvalósításához szükséges személyi, tárgyi, szervezeti feltételeket a tanterv megjelenését követő években fogják megteremteni. A tanterv egyébként nem jelölte meg, milyen feltételek szükségesek a nevelőiskola megteremtéséhez. Azt remélte, hogy az általa megjelölt művelődési anyag önmagában elegendő hozzá. Az azóta eltelt két évtized igazolta, hogy az iskolában speciális feltételrendszer biztosítása nélkül nem lehet eredményes nevelőmunkát végezni. [...]

### *Az iskolai agresszió*

Mint tudjuk, a fokozottan agresszív tanulói magatartás az iskolán kívüli világ változásaival áll összefüggésben.

Az iskola természeténél fogva nyitott rendszer, ezért leképezi a makrotársadalom világát. Ahogyan az iskolát körülvevő szűkebb és tágabb környezetben eldurvulnak az emberi kapcsolatok, úgy az iskolában is. [...] Érzékelhetően csökkent a tolerancia az egyéni sajátosságok és csoportszajátosságok megítélésében.

Az iskolai személyközi kapcsolatok kedvezőtlen változását mutatja, hogy egy korábbi állapothoz képest gyakrabban fordul elő a gyerek megalázása a társak részéről. Ez többször fizikai kényszerek alkalmazásával végrehajtott sérelem, olyan módszerekkel, amelyeket a jó ízlés nem enged leírni. Sajnálatosan eldurvul a két nem kapcsolata is. Mindennapos kommunikációs technikáik közé tartozik egymás verése, rugdalása. A lányok sok esetben átveszik a fiúktól a trágár beszédstílust. A fizikai agresszió többsége rejtve marad, de a nyilvánosságra került esetek száma is igen nagy. [...]

A türelemről, a szeretetről és a testvériségről szóló erkölcsi tanítások a mesék irreális világába húzódnak vissza, a féktelen egoizmusnak, a mások kárára való érvényesülésnek szinte már semmi nem szab határt. [...]

A gyerekek által nézett és kedvelt akciófilmek a hideg racionalitás és az erőszak kultuszát népszerűsítik. A szuperember a pusztítás démona. Mintha a fejlett technikának is az lenne az egyetlen értelme, hogy segítségével hatásosabban lehessen rombolni és ölni. [...]

Az iskolai agresszió az önindukció elve alapján működik, egy kezdő impulzus után önmagát gerjeszti és a végletekig fokozódik. A diák az iskolában igen jó érzékkel felméri helyzetét, megismeri jogait és kötelességeit, ezek biztos tudatában fogalmazza meg kihívásait. Rövid iskolai pályafutás után már pontosan tudja, hogy számára a tanulói jogot másoknak minden körülmények között biztosítaniuk kell, de ő minden következmény nélkül megszegheti kötelességeit. A diák azt is tudja, hogy a tanár szánnivaló, hatalom és eszköz nélküli élőlény, ezért a kötelességek megszegéséért kilátásba helyezett retorzióit nem kell komolyan venni. [...]

A tanórai presztízsküzdelem a tanár-diák viszony alakulásának egyik lényeges terepe. Néha előfordul olyan verbális megnyilvánulás, amikor a diák a tanórán vagy tanórán kívül a tanár jelenlétében trágárságokra ragadhatja magát. Kifejezetten arra kíváncsi, hogy a tanár mit mer lépni vele szemben. Máskor társai körében becsületsértő megjegyzéseket tesz a tanárra, de felelősségre vonáskor könnyedén letagadja. [...] A nő tanárokkal szemben a fizikai agresszió is előfordul, de ez ma még nem gyakori. Tapasztalati tények igazolják, hogy a városi gyerekek agresszívabbak, mint a falusiak.

E jelenség magyarázata minden valószínűség szerint a városi miliőben keresendő. A városi körülmények nem teszik lehetővé, hogy a fiatalok fölös energiáikat emberpróbáló fizikai munkával vezessék le. A fizikai munka olyan jellemformáló tevékenység, amely semmi mással nem helyettesíthető. Sajnálatos, hogy a fizikai munkát lényegében a mai iskolából már száműzték. A fiatalok ebben az értelemben dologtalan életet élnek, energiáik levezetésére gyakran negatív tevékenységek szolgálnak. Ennek egyik látható jele az oktan környezetrombolás. A túlméretezett városi iskolákban fokozza az agresszív hajlamot az átlagon felüli egyedsűrűség is. Itt az iskola tanulólétszáma az ezer főt, az osztályok létszáma a harmincöt főt is elérheti. Nyomasztóan sokan vannak a tanteremben, a folyosón, az udvaron. [...]

A szaktantermi oktatással járó, de nem mindig szükségeszerű vándoroltatás is fokozza a feszültséget, mert állandó talajtalanságot, átmenetiséget, készenlétet eredményez. Részben ezzel áll összefüggésben az iskola belső környezetének a rombolása, egyrészt egy talpalatnyi helyet sem érez senki magáénak, másrészt a felelősség mindig másokra hárítható. [...]

### *A nevelési alaphelyzet*

#### *A történet folytatása*

... A verekedésnek gyorsan híre fut, néhányan köréjük gyűlnek, röhögve biztatják őket. Láthatóan imponál nekik az erősebb gyerek néhány sikeres ütése, a gyengébb vergődése nem kelt bennük részvétet. Ezt a helyzetértékelést az alkalmi kórus „Üsd ki! Üsd ki!” biztatása is egyértelműen bizonyítja. A gyengébb gyerek egy látványos rúgástól a földre kerül, majd feláll, vérzik az orra. A helyszínt elhagyni semmiképpen nem lehet, az ellenfelet nem elég megroggyantani, le kell győzni.

Mit tehet a tanár ebben a kritikus helyzetben?

1. Nem vesz tudomást az esetről. Miután konstataálta, hogy a helyzet nagyon súlyos, s ezért csak vesztéssel lehet kikerülni belöle, hátat fordít és eltávozik onnan.
2. Felszólítja az agresszív gyereket, hogy azonnal hagyja abba a verekedést.
3. Felszólítással vagy felszólitás nélkül fizikálisan avatkozik be, szétválasztja a feleket.

Milyen várható következményei lehetnek a tanár intézkedésének?

1. Az első változatnak a tanárra nézve csak lelkiismereti következményei lesznek, ez az események további fejlődésére nincs hatással. A tanár mind emberi, mind szakmai szempontból súlyos hibát követ el, de ez rejtve marad.

2. A tisztán verbális intézkedés kettős következményekkel járhat:

- az agresszív gyerek befejezi a verekedést,
- az agresszív gyerek tovább ütlegeti társát.

Akármelyik változat érvényesül, a tanár a továbbiakban már nem léphet ki a folyamatból, végig kell vinnie azt. Ha a verekedés a felszólitásra véget ér, az agresszív gyereket útjára bocsáthatja egy olyan instrukcióval, hogy jelentkezzen a másodfokon illetékes tanárnál. A jelentkezés tényét már nem köteles ellenőrizni. Választhatja azt a megoldást is, hogy az agresszív gyereket maga kíséri el a másodfokon illetékes osztályfőnökhöz. Feltéve, ha a gyerek hajlandó vele menni. Ezzel az ügyeletes tanár a helyzetet a maga részéről sikeresen megoldotta.

3. Ha a verekedés folytatódik, az ismételt felszólitás és a fizikai beavatkozás között választhat. A tanári intézkedés tanúk előtt zajlik, akik regisztrálják minden mozzanatát. Ha az ismételt felszólitás eredménytelen, akkor be kell avatkoznia. Az elvakultan rohamozó gyerek ettől még folytathatja a verekedést. Bekövetkezhet az eseménysor egy olyan fejlődési fokozata, amikor a tanár minden legális eszköze hatástalannak bizonyul. A tanulói barbarizmust azonban meg kell fékezni, a gyengébbet meg kell védeni, ezért egy csattanós pofonnal állítja meg az agresszív gyereket. Az agresszív gyerek ezt többnyire nem túri szó nélkül, a legközségesebb szavakkal kéri ki magának.

A tanár legjobb szakmai meggyőződése szerint a fékevesztett barbarizmus keltette felháborodása hatása alatt cselekszik. A következő másodpercben már tudatosul benne, hogy hibázott, ezért megkezesi az iskola vezetőjét, bejelenti, hogy vétett a hatályos jogszabályok ellen. Testi fenytést alkalmazott, mert csak így tudott megfékezni egy magáról megfélekedzett gyereket. Tettének a következményeit vállalja. A vezető hivatalból vagy meggyőződésből helyteleníti a tanár magatartását, de megelégszik a szóbeli figyelmeztetéssel. Kéri, hogy hasonló esetek ne forduljanak elő, mert ez mindkettőjükre nézve kellemetlen. Ha a szülő feljelentést tesz, akkor kénytelen lesz fegyelmi eljárást lefolytatni.

*Milyen büntetést kaphat a diák?*

Ha a súlyosan bántalmazott gyerek nem szenvedett maradandó sérülést és az érintett szülő sem tesz panaszt, akkor az ügyben érdekelt pedagógusok – tapasztalat szerint – a megbocsátás és a minimális büntetés elvét igyekeznek érvényesíteni. Ha már nagyon sok osztályfőnöki büntetése van a gyereknek, akkor igazgatói büntetést javasolnak. Ezzel az igazgató nem feltétlenül fog egyetérteni. Az igazgatói

büntetés a gyerek számára a kortársak körében presztízsnövekedést okoz, és iskolai pályafutására nézve sincs semmilyen negatív következménye. Az igazgatói büntetésnek nincs belső szabályzatban rögzített következménye, időbeli hatálya. Akár azonnal elfelejthető. Az sem biztos, hogy a szülő értesül róla, hiszen hivatalból nem küldik meg, a tájékoztató füzet bejegyzése pedig eltitkolható.

Az úgynevezett fegyelmi büntetést az iskolákban csak a legkritkább esetben alkalmazzák, mert a törvény olyan nehézkes és bonyolult eljárást ír elő, amelynek a végigvitelére az iskolában nincs idő. [...]

Nem érdektelen az sem, hogy milyen előzményei voltak az ismertetett tanulói konfliktusnak. Az eset előzményeinek a feltárása során az agresszív gyerek azzal védekezett, hogy a társa csúfolta. Később kiderült, hogy ez nem oka, csak közvetlen előzménye volt a verekedésnek. A tanulásban és a sportban is jeleskedő sztárgyerek helybenhagyott társára már évekkorábban emberi méltóságát sértő csúfnevet ragasztott. A másik gyereket nem tekintette magával egyenrangúnak, a valódi nevét nem is használta.

A verekedés napján a személyében megalázott gyerek visszacsúfolta felsőbbrendű társát.

#### *Az iskolavezetés reakciója*

Nem kerülhető meg a kérdés, hogyan viszonyulnak az iskolában felhalmozódott nevelési deficithez az iskolák vezetői. [...]

Az oktatóiskola többre hivatott vezetője nem kívánja magát lekötöni a nevelőmunka kilátástalan és időigényes problémáival. Csak olyan esetekkel foglalkozik, amelyek föltétlen vezetői intézkedést igényelnek. Státusa tehermentesítésére olyan alapelvet vezet be, amely szerint mindenki azonos képzettséggel rendelkezik, ugyanazon jogszabály alapján kapja a fizetését, ezért a saját munkaterületén felmerülő nevelési ügyeket oldja meg maga. Ha erre nem képes, akkor megkérdőjelezhető az alkalmassága és a felkészültsége. Ez a vezetési alapelv szakmai értelemben tarthatatlan, emberi megítélés szerint tisztességtelen, ennél fogva sokkal inkább a vezető alkalmasságát kérdőjelezi meg.

Arra mindenesetre jó, hogy az iskolában a kölcsönös bizalmatlanság légkörét teremtse meg, a nevelőtestületet atomizálja. [...]

#### *Agresszió és büntetés*

Az agresszió igen széles fogalom, számtalan tartalmi jegye ismert. Más jelent szociobiológiai értelemben, más emberi értelemben. [...] A közösségben elkövetett agresszió a közösség minden egyes tagját frusztrálja, ha úgy tetszik, a frusztrációs hatást megsokszorozza. Így egyetlen eset az egész közösség agressziós szintjét megemeli. Ez a magyarázata annak, hogy egy destruktív kisebbség adott esetben befolyásolni tudja a többséget, tehát többséggé válik. Ezért a destruktivitást sohasem szabad a számszerűség alapján megítélni. [...]

Senki sem állíthatja, hogy Comenius a fizikai büntetés odaadó híve lett volna. Sokan egyenesen azt a személyt látják benne, aki elsők között emelte fel szavát a fizikai büntetés ellen. Ez azonban nem felel meg a valóságnak. Comenius a fegyelmezéssel kapcsolatos nézeteit szabályzatban fogalmazta meg, ebben a fegyelmezés tíz fokozatát jelölte meg. A szabályzat első kilenc pontjában olyan tanítói magatartást és fegyelmezési technikákat javasol, amelyek a humán pedagógia vonalán haladnak és



maximálisan figyelembe veszik a tanulók egyéni érdekeit. A tizedik pont arról szól, hogyha valaki mégis ellenszegülne a tanítói vezetésnek, akkor azt veréssel kell jobb belátásra bírni.

E ténynél is fontosabb az erre vonatkozó mondat konklúziója. Verést azért kell végső esetben alkalmazni, hogy a tanuló ne akadályozza és ne botránkoztassa társait. A pszichológia varázsszavával élve: ne frusztrálja a többiekét, és ne indukáljon újabb agressziót.

A Római Egyezmény első cikkelye arról szól, hogy az ember méltósága érinthetetlen. Az Egyezmény a továbbiakban ezt a megállapítást részletesebben is kifejti. Az ember méltóságát a másik ember biztosíthatja. Mégpedig úgy, hogy minden ember megbecsüléssel, megértéssel, igazságossággal viszonyul a másik emberhez. [...]

Ha igaz a Római Egyezménynek az a posztulátuma, hogy az emberi jogokat általában, a gyermeki jogokat pedig különösen csak rendezett viszonyok között lehet érvényesíteni, ebből az következik, hogy az iskolában rendnek kell lennie. Tekintsünk most el annak a részletezésétől, hogy mit jelent a rend az iskolában. Fentiek szellemében mondjuk ki, hogy a rend hiánya önmagában jogkorlátozó állapot. Az iskolai renddel szembehelyezkedő tanuló a többi tanuló érdekeit – közte a saját érdekeit is – veszélyezteti, ezért ellene következetesen fel kell lépni. Ha az iskola vezetése és nevelőtestülete nem képes határozottan fellépni a jogkorlátozó tendenciák ellen, akkor maga is vét az emberi jogok ellen, mert olyan állapotokat legitimál, amelyekben nem érvényesíthetők a tanulók elemi jogai.

## KULTÚRAAZONOS PEDAGÓGIA

### A DIFFERENCIÁLÁSON INNEN ÉS TÚL

A tanulmány a szegény, elszegényedő, gettósodó, illetve a kisebbségi környezetben működő iskolák problémáiról és egy Magyarországon újszerű megközelítésről, az iskola és a család által közvetített kultúra közötti lehetséges kapcsolódásról szól.

„Mikor iskolába kerültem, rájöttem, hogy az iskolai környezet mind stílusában, mind elvárásaiban olyannyira különbözik az otthonitól, hogy lényegében csak akkor élem túl, ha választok a két világ között. Mikor diák lettem, tulajdonképpen »újracsináltak« tanárain, magam sem tartottam semmit érvényesnek abból, amit korábban tudtam. A kultúrámból majdnem mindent el kellett felejtennem, mert az emlékezés hátrányos volt. A múlt és a kulturális értékek leválaszthatók lettek, akár egy ruhadarab, amelyet az ember levesz egy nyári napon, és végül félrerak.” (Richard Rodriguez: A gyökerek keresése egy változó világban. 1988, 486.)

Az iskolák ma a korábbinál összetettebb rendszer részei: függenek a fenntartótól, a szülőktől (a klientúrától), és működésüket természetesen továbbra is befolyásolja a közvetlen társadalmi környezet, annak szociális és demográfiai helyzete, továbbá a többi iskola. Az új körülmények közt néhányan újradefiniálják a társadalmi környezet és az iskola belső világa közti érintkezés határait, mások saját pedagógiai tevékenységükbe integrálják a környezet egy-egy elemét vagy problémáit (verseny, multikulturalizmus stb.), sokan viszont kiszolgáltatottak és tehetetlenek a direkt hatásokkal szemben.

Az oktatási rendszer diverzifikálódása, a tömeg- és az elitoktatás kettőssége, az iskolakörzeteken, a régiókon belüli teljesítménykülönbségek (Monitor '95, Kozma 1997, Halász–Lannert 1997) széles körben ismertek. Az azonban már kevésbé köztudott, hogy a társadalom újrarétegződési tendenciái (státus- és vagyoni különbségek növekedése, a lakóközetek homogenizálódása, slummosodás, munkanélküliség, elszegényesedés, a cigány népesség romló életkörülményei stb.) áthatják az iskolai élet egészét.

Az említett folyamatokon túl a tanárok középosztálybeli identitásának és attitűdjének artikulálódása, de finanszírozási nehézségek miatt is még a szegényebb körzetek iskolái is az egyenlőtlenségeket megkettőzve működnek, hogy lassítsák a státusvesztést s vele a marginalizálódást, hogy ne csökkenjen radikálisan a tanulólétszám, valamint hogy megtartsák a középosztálybeli tanulókat, akikhez a tanári-iskolai siker képe egyaránt kötődik. Ezáltal azonban maguk is a további gettósodás és kriminalizálódás eszközeivé válnak. Az általános iskolában egyszerre létezik egy hagyományosnak nevezhető, a tanítás és a tanulás paradigmájára épülő „normál” iskola, és egy, a nevelőintézetekre vagy a kórházak egykori elfekvő osztályaira emlékeztető sivár megőrzőhely, melyet gyakorta nemcsak szimbolikus, hanem tényleges falak és zárt ajtók választanak el egymástól. [...]

Az, hogy az iskolának nagy szerepe van az egyenlőtlenségek (legyen akár társadalmi, akár etnikai különbségekről szó) konzerválásában, több évtizede ismert. [...]

A hetvenes évektől főként az antropológiai kultúrafelfogás hatására a pedagógiában is lassú szemléletváltás kezdődött: a multikulturális programok, illetve a konstruktivista pedagógia a kultúrák egyenrangúságának-egyenértékűségének gondolatára épülnek. A multikulturális programok többsége azonban nem tesz mást, mint a kisebbségek történelmét, szokásait, vallási, nyelvi különbségeit stb. ismerteti, s jöhet a „felvilágosítás” kedvezőbb légkört teremt a kisebbségi diákok számára, problematikus, mert (1) az attitűdöket nem lehet hosszú távon kognitív szinten befolyásolni; (2) a különbségek túlhangsúlyozása könnyen újabb sztereotípiákhoz vezet, s így egy differenciáltabb, finomabb kép helyett eszköz lehet a valódi problémák elhárításához, például a tanári tehetetlenség racionalizálásához. A konstruktivizmus szemszögéből a valóságnak nem egyetlen, helyes reprezentációja van. A realitás az, amit az adott helyzetben érintett személyek annak fognak fel, és amit fogalmilag megalkotnak. Ilyenképpen nem létezik egyetlen, objektív igazság sem, a komplex, sokarcú, sokdimenziójú igazság pedig kétséges teszi a modelltanár létét, illetve a „helyes” oktatás vagy az „így kell tanítani” normatív módszerét. A konstruktivizmus elméletében a tudás az egyén szubjektív valóságának konstrukciója, vagyis nem más, mint a megismerő szubjektum tapasztalati világában hasznosítható (megvalósítható) gondolati-fogalmi „építmény” (Glaserfeld 1989; Nahalka 1997). A tanár szempontjából ez azt jelenti, hogy a tudás nem transzmisszió, mert olyan folyamatban jön létre, melyben a diák a tudást maga építi fel.

A tanári magyarázat nem automatikusan eredményez megértést, mivel a tanár által felvetett problémát a tanulók különbözőképpen értelmezhetik. A tanár feladata, hogy segítse tanítványait abban, hogy képessé váljanak saját fogalmi-gondolati struktúráik kialakítására.

A konstruktív pedagógia tehát átfogalmazza a tanár és a tanuló szerepét: a tanulási folyamatot, ezen belül pedig a világ felfogásának másságát állítja középpontba, miáltal megkérdőjelezi az egy központú, hierarchikus tudást, a tudás megszerzésének hagyományos módját, valamint célját is. [...]

### *A kultúraazonos pedagógia*

Castaneda a mexikói amerikai oktatási szükségleteivel kapcsolatban azt írja, hogy értékorientációjukban nagyon erős a családi, közösségi, etnikai identitás, nagy súlyt fektetnek a kapcsolatokra és egymás segítésére. A szerepeket és egymás feladatát tiszteletben tartják, a vallás pedig maga is erősíti a tekintélyt, illetve a hagyományos nézeteket. Az iskolában mindez verseny helyett kooperációt, interperszonális kapcsolatokat igényel, olyan tantervet, mely a társadalmi-társas viszonyokat-cselekvést hangsúlyozza, erős, tekintélyes, fegyelmet tartó, de személyes és segítőkész tanárt, aki felismeri, ha az iskolai kudarcot túl erős büntudat követi, és még idejében segít megszakítani a bűvös kört (Castaneda 1974; idézi Sadker–Sadker 1991, 448. p.). Castaneda szerint a tanulók családi-közösségi-etnikai kultúrájának tudatosításával kellene az iskolát, az oktatást, a csoportformákat megtervezni. Vagyis a kulturálisan alkalmazkodó pedagógia szükségességét fogalmazza meg.

A kultúrára reagáló oktatás, a kultúrára reagáló pedagógia, a kulturálisan adekvát tanítás szinonimák. [...] Erickson állítja, hogy az iskolai sikert a tanulók – családjukban és közösségeikben tanult – kommunikációjának, illetve az ahhoz hasonló vagy vele érintkező iskolai interakcióknak az aránya határozza meg. Ez azt jelenti, hogy az iskolai nyelvnek és kommunikációnak kapcsolódnia kell a család és a közösség nyelvi-kommunikációs struktúráihoz. A kutatók egy része – például Cervantes

(1984) – a pedagógiai hatást és a tanulói iskolai teljesítményt tanulmányozva etnocentrikus pedagógiáról ír, amely olyan idealizált, monolit, leggyakrabban fehér értékeket, magatartást, tulajdonságokat tartalmazó együttes, ahol a siker az átvétel, vagyis az asszimiláció mértékétől függ. Banks is hasonlóan fogalmazott: úgy kell átalakítani az iskolát, hogy mindenki egyenlő eséllyel tanuljon, és az esélyegyenlőséget meg is tapasztalja. Kisebbségi diákok esetében a tanulás feltételei akkor jók, ha az osztály légköre kultúrájukkal és tanulási stílusukkal konzisztens, vagyis például ha a tanárok megpróbálnak a diákok kultúrájához és családi háttéréhez alkalmazkodó tanítási stílust kialakítani. Ez Banks szakaszolása szerint az eurocentrizmus feladása, azaz a multikulturalizmus 3. szakasza (J. Banks 1989).

A 80-as években a pedagógiai antropológiában a fenti stratégiák leírására a kulturális kongruencia (Mohatt–Erickson 1981), a kulturális megfelelés, a kulturális reaktivitás (Cazden–Leggett 1981; Erickson–Mohatt 1982), a kulturális kompatibilitás (Jordan 1985; Vogt–Jordan–Tharp 1987), a kulturális relevancia (Ladson-Billings 1989, 1992) fogalmakat vezették be. Osborne (1989) megkülönbözteti a kongruenciát és a kulturális megfelelést. Értelmezésében a kongruencia az otthon és az iskola teljes azonossága, a kulturális megfelelés viszont azt jelöli, hogy a tanár korrekten és tisztességesen jár el. A diszkontinuitás igazán tanulmányozott területe az óvoda, ahol a gyerek először találkozik az otthontól teljesen különböző bánásmóddal. A kompatibilitás tartalma az olyan oktatás együttese, mely a tanulmányi szempontból fontos viselkedések generálását biztosítja. [...] A felsorolásokban az egyes kultúrák legtöbb eleme előfordul (légkör, kapcsolatok, érintkezések, szerepek, kommunikáció, bánásmód, tanulási stílus stb.). Elképzelésem szerint ezeket együttesen figyelembe véve kellene a kultúraazonos pedagógiának a megfeleltetések-illeszkedések bonyolult rendszerét kialakítania.

Mivel azonban mind az alacsonyabb iskolai végzettségű szülők gyerekei, mind a kisebbségi helyzetben lévő gyerekek számára kikerülhetetlen a kettős szocializáció és a kettős identitás, a kultúraazonos oktatás alapfeltétel és kiindulópont. Színhelye pedig elsősorban az óvoda és az általános iskola lehet, ahol a gyerek a saját környezetéhez hasonló feltételek közt, saját kultúrájának logikája segítségével alakítja ki tanulói szerepét és helyzetét, illetve szerez olyan új ismereteket és készségeket, amelyek lehetővé teszik, hogy a későbbiek során a saját világtól különböző rendszerben is érvényesülni tudjon.

### *A tanár*

A kultúraazonos iskolai környezet egyik főszereplője a tanár. Felmerül a kérdés, hogy a pedagógusnak hasonló társadalmi környezetből kell-e kikerülnie, mint tanulóinak, hogy a kisebbségi tanárok valóban hatékonyabbak-e az olyan iskolákban, ahol sok a velük azonos faji, etnikai, kulturális csoportból származó tanuló. [...]

Hasonló elképzelést tükröznek például Amerikában a színes diákok számának növelésére irányuló, tanárképzésen belüli törekvések. Ugyanakkor egyes kutatási eredmények arra utalnak, hogy a kisebbségi tanárok gyakran fokozottan hajlamosak az előítéletességre, a színes diákok alábecsülésére. A jelenség hasonlít ahhoz, amit elsőgenerációs, munkáskörnyezetből származó tanároknál tapasztaltak, illetve tapasztalnak.

A továbbtanulás esetükben „felemelkedés”, és éppen az iskolai pályafutás, a többségi kultúrához való alkalmazkodás következtében elszakadással jár, ami kompenzálást és a saját társadalmi környezet lekicsinylését-lenézését hozhatja magával. A kisebbségi tanár valójában akkor tud közvetítőként fel-

lépni, ha saját pályaszocializációjában mód nyílik egy eredeti foglalkozási szerep kiépítésére, és a körülötte lévő társadalmi környezet sem kényszeríti teljes konformizmusra és kulturális cserére.

### *Családszerkezet és iskolaszervezet*

A családon és az iskolaszervezeten belüli változások párhuzamossága a társadalomtörténetből jól követhető. Ilyen például a családi funkciók redukálódásával, a modern család elterjedésével összefüggésben a tanár apai szerepének kialakulása. Kevésbé ismert viszont az a kapcsolat, amely az ún. modern család és az iskolarendszer kialakulása, illetve az iskolák szervezeti differenciálódása között áll fenn, vagy az olyan felfogás, mely a családot és az iskolát egyaránt a külső valóság internalizálását elősegítő intézménynek tekintené. Ebből a nézőpontból a kérdés úgy fogalmazható meg, hogy miként viszonyul egymáshoz a gyerek saját környezete és az iskola által közvetített világ. A kérdés látszólag egyszerű, a válasz valamivel nehezebb.

A család meghatározó szerepe a közvetítésben igen összetett rendszerben valósul meg; mely többek között lehet kiscsalád–nagyobb család, család–rokonság alapú, népes–kisszámú, szoros–laza, tagolt–tagolatlan, mozgékony–statikus stb. Történhet nyitottabb és zártabb kapcsolatrendszeren keresztül, de a hatalom és a tekintély pozicionális – személyes–személytelen –, a hatalomgyakorlás direkter vagy áttételezettebb formái között is. Közvetítő szerepük van a családon, rokonságon belüli szerepeknek, a felnőtt–gyerek viszony kijelölt, újradefiniálható határainak, a viselkedés, az érzelem és az indulatszabályozás módjának, a munkamegosztásnak, a tevékenységek szervezettségének és temporalitásának, a családtörténetek szimbolikus erejének stb., vagyis tulajdonképpen a kultúra egészének. Ha nem is teljesen egyező, de alapvonalaiban a családi kultúrával hasonló szerkezetű iskolai világ felelne meg a kultúraazonosság feltételeinek, amelyben várhatóan az iskolai kudarcok csökkenthetők, a teljesítményhez szükséges energiák és az ahhoz vezető út felszabadítható.

„Szerettem az osztatlan iskolát – ahol egyszerre négy osztály volt jelen – sőt úgy éreztem, hogy egyenesen nekem találták ki...” – írja R. Rácz Sándor. „Én akkor kezdtem szorongani, amikor a továbbtanulás kérdése került napirendre. Talán éreztem, hogy olyan védett, meleg fészekbe, amilyen a magyargéci osztatlan iskola volt, nemigen kerülök többé.” (Romano Rácz Sándor 1994, 108., 110.)

A idézet természetesen nem az osztatlan iskola apológiája. De a védettségen, a melegség biztonságán túl mi lehetett az, ami egy kis falusi, részint hagyományos környezetben nevelkedett cigány gyerek számára az ismerőség–otthonosság „egyenesen nekem találták ki” érzését kelthette? Az egytanítós iskola olyan hierarchikus, de kevésbé tagolt világ része, amelyben a hatalom személyes és közvetlen, ugyanakkor a folytonos fizikai közelség miatt is állandó kontrollt gyakorol. A gyerek számára viszonylag kevés személy testesíti meg az autoritást: a szülőkön és a rokonság vagy a szűkebb közösség egy-egy idősebb tagján kívül a tanító. Tekintélye abszolút: függ ugyan tudásától, képzettségétől, személyiségétől, de alapjában véve maga a társadalmi hely biztosítja. Az iskola végső soron egy előljáróból, illetve egy népes, természetesen alakuló, különböző korú sokaságból áll. A tér, az iskolai tanterem is ezt tükrözi: egységes, a benne folyó tevékenységek párhuzamosak, a tanulásban a tanító mellett az idősebb diákoknak is szerepük van, a szociális és tantárgyi tanulás összekapcsolódik. A mai iskolarendszeren belül részint hasonló szerkezetű az óvoda és az alsó tagozat. [...]

A többtantermes–többtanítós, ma hagyományosnak nevezett iskola szervezete az előzőnél jóval bonyolultabb, függőségek és identitások, státusok és presztízsek, hatáskörök és jogosítványok többszintű rendszere. A tanári hierarchia csúcán az igazgató áll, alatta az igazgatóhelyettesek szintje, majd a tes-

tületé. A tanulói világ nemcsak alsóbb és felsőbb évfolyamokra tagozódik, az osztályoknak is megvan a maguk – sokszor meg sem nevezett – hierarchián belüli helye (jó osztály–rossz osztály, á-sok, bések, cések stb.).

A tanári hatalom nyílt, a testületiség által többszörösen megsokszorozott (a tantestület egységes, és ha kell, úgy működik, mint a bíróság), de egyben megosztott erő: nemcsak a tanári hierarchia, hanem az osztályokban alkalmakként vagy állandóra kiosztott feladatkörök miatt is (vigyázók, szertárosok stb.), aminek eredményeképpen a hatalom egy része áthárul a tanulókra és rajtuk keresztül belenyúlik a diákok világába. A tanári tekintély több forrásból ered: a foglalkozás társadalmi presztízséből, az intézmény presztízséből, a testületi jellegből és hatáskörből, a szakmai felkészültségből és a tudásból. A tanulók számára a külső valóságot több – de csak személyiségét és tudományát tekintve különböző – tanár közvetíti. A szerepek, társadalmi távolságok rögzítettek, a határvonalakat nem lehet, nem is szabad átlépni, a tanárok tanárok, a tanulók tanulók. Az iskola évente változó (a felsőbb osztályok elmennek, a kicsikből nagyok lesznek), erősen tagolt szerkezetében némi személyes kötődést és biztonságot az osztály és az osztályfőnök jelent (aki megvéd a nagyobbak hatalmaskodásától). Ez utóbbi által a hatalom többértű funkcióban válik láthatóvá és átélhetővé, nemcsak ellenőriz, felügyel, büntet, hanem védelmez is. A tanulók azonossága is többgyökerű, egyrészt az iskolához, másrészt az osztályhoz, harmadrészt saját iskolai teljesítményükön alapuló pozíciójukhoz (pl. jó tanuló–rossz tanuló) kötődik.

[...]

Az a gyerek, aki az ilyen iskolai környezetben természetesen közlekedik, valószínűleg hierarchizált világban él. A családon belül és a családon kívüli környezetben is erős az alá-fölérendeltség és a tekintélytisztelet. A szülői hatalom egyrészt pozícióhoz és nemhez kötött, másrészt direkt. A felnőtt- és gyerekvilág elválasztott, a határok áthágásáért büntetés jár. A család erős és „hagyományosan” szervezett: a szerepek mereven elkülönülnek, már csak ezért is több az érintkezésekben az utasítás, illetve a szokásrendre utaló közlés (vö. pozicionális család, zárt konvencionális család stb.). A nevelésben a szeszélyes érzelmeknek nincs helyük, a gyerekeket egyszerű értékrend, következetes elvárások, szigorú erkölcsök, megbízható szeretet és távolságtartó szemérem veszi körül. Rend, pontosság, fegyelem, kötelesség, tabuk. A gyerekek, akár a szülőknek a maguk helyén helyt kell állnia: rendesen kell tanulnia és rendesen kell viselkednie.

Az ilyen családi szocializáció attól idegen az iskolától, ahol az éppen csak megtanult határok érvénytelenek, illetve a sikeresség feltétele éppen ezeknek a határoknak az állandó lazítása, ahol a gyerekek a szerep és a nyelvi többértelműség problémájával találják szembe magukat. Ez a félig nyitott vagy nyitott iskola, melynek legjellemzőbb vonása, hogy határai a „hagyományoshoz” képest kevésbé élesek, feloldódnak vagy legalábbis feloldódni látszanak. Az iskola világának részeként megjelenik a természeti és a társadalmi környezet, valamint a gyerekvilág is. Az osztálykeretek fellazulnak vagy teljesen megszűnnek, a gyerekek egyidejűleg különböző csoportok tagjai. A tanárok mögött nem áll megfellebbezhetetlen és egységes testület, ettől a tanári hatalom egyfelől sebezhető (sok tanár érzi tehetetlennek magát), másfelől viszont – a hatalomgyakorlás áttételezettebb és rejtettebb formáival összhangban – legtöbbször maga is bújtatott. A tekintély nem az intézménytől vagy a testülettől kölcsönzött, hanem a tanár saját erőfeszítésének, munkájának eredménye, amelyért, legalábbis úgy érzi, naponta meg kell küzdenie. A gyerek identitásának kialakulását a változó csoporttagság nehezíti ugyan, de hát a nyitott iskola éppen a gyors, rugalmas szerepváltások gyakorlóterepe, ahol a tanulók a szünetekben az iskolai játszótéren gyerekek, néhány perc múlva, például az egyik történelemórán hagyományos tanulók, majd rövid idő múltán, például a nyelvrán egy állandó és egy alkalmi tanulócsop-

port vezetői-tagjai. Ez az iskolaszervezet a külső világhoz – társadalmi és családi kapcsolatai révén – sokféle szállal kötődő család megfelelője, amelyben a szülői szerepek az egyenjogúságon alapulnak, de a többi szerep is rugalmasan, a személyes tulajdonságok, az érdeklődés és a változó körülmények talaján szerveződik. Az ilyen családban a határok rejtettebbek, a társadalmi távolságok kisebbek, a szülői hatalom bújtatott, a tekintély több forrásból származik (kor – személyes tulajdonságok – sikeresség stb.), az érintkezésekben több az intimitás, a kommunikációban nagyobb szerepet kap a megbeszélés, meggyőzés vagy a vita, mely utóbbiban a gyerekek is vannak esélyei.

A felsorolt típusok illusztrációk, korántsem merítik ki a lehetséges változatokat, nem írják le például azokat a szükségleteket, amelyek a nagyszámú szegény és csonka család helyzetéből következnek. [...]

### *Összegzés*

A társadalmi-etnikai csoportokhoz tartozó családi kultúrák nagyon sokféleképpen definiálhatók és írhatók le. Ennek a tanulmánynak nem ez volt a célja. Akármelyik leíratot vagy a kultúrák, csoportok jellemzésére olyan gyakran alkalmazott bipolaritást (nyitott-zárt, pozicionális-személyorientációjú, külső-belső kontrollos, örömev-valóságelv alapú, verbális-nonverbális, polikronikus-monokronikus, high-context–low-context stb.) választjuk is, a kultúraazonos pedagógia ezeket megismerési eszközként használja arra, hogy saját gyakorlatát az adott csoport, csoportok kultúrájának alapszerkezetéhez igazítsa. Természetesen nem gondolom, hogy minden csoport, csoportkultúra számára eltérő szervezeti és tanítási stílusú iskolát kellene létrehozni (bár, kísérleti szinten szükség lenne néhányra, és persze az sem elképzelhetetlen, hogy idővel az egyes csoportok ilyen alapon szervezzenek iskolát maguknak). Azt viszont igen, hogy a jelenlegi iskolákon belül lehet olyan tanítási stílust, tanulásszervezési-csoportszervezeti formákat találni, lehet a tanulás környezetét úgy alakítani, hogy otthonosabb-ismerősebb s ezáltal eredményesebb legyen a szegregált, gettóba zárt, már 10-12 évesen jövőtlen gyerekek számára.

Az irodalmi hivatkozások teljes listája megtalálható az eredeti közlés helyén.

*L. Ritók Nóra*

## **A SZEMÉLYES KAPCSOLATÉPÍTÉS LEHETŐSÉGEI A VIZUALITÁS SEGÍTSÉGÉVEL**

### *Bemutakozás*

Az Igazgyöngy Alapfokú Művészeti Iskola Berettyóújfaluban működik. Berettyóújfalu Debrecentől 40 km-re található, 17 ezres lélekszámú település, nagy vonzáskörzettel; volt járási székhely, iskolaváros jelleggel, egyre növekvő cigány népességgel.

Az iskolánk alapítványi fenntartású. A 2000/2001-es tanévben kezdte meg nevelő- oktató tevékenységét. Az idei a negyedik tanévünk. A tanulólétszámunk a 2003/ 2004-es tanévben 416 fő. Van egy tagiskolánk Körösszakálban. Az iskola tanulói részben Berettyóújfaluból, részben a környező 12 településről érkeznek hozzánk. A képzés szakmai és tárgyi feltételeit a képző- és iparművészeti ág grafika, festészet, kerámia, kézművesség, tűzzománc tanszakán és a táncművészeti ág társastánc tanszakán tudjuk biztosítani, így jelenleg ezek a tanszakok működnek.

Intézményünk célja, hogy a személyiségfejlesztést a művészeti képzéssel ötvözve mind szélesebb gyermektömegnek biztosítsunk alkotási lehetőséget. Számunkra a művészeti képzés nem elitképzést jelent. Valljuk, hogy a művészet, az alkotás fejlesztő hatása minden gyermek számára fontos és építő jellegű. Olyan készség- és képességrendszereket fejleszt, melyre a személyiségfejlődés szempontjából nagy szükség van, de ugyanakkor az általános iskolai oktatás egyre kevesebb időt és energiát tud erre fordítani. Nem művészeket akarunk képezni - persze nagy öröm számunkra, ha valamelyik tanítványunk ilyen irányban tanul tovább -, hanem minden érdeklődő gyerekek szeretnénk egy olyan értékeket nyújtani, mely hozzájárul egy gazdag, kreatív személyiség kialakításához.

Az iskolánkra jellemző, hogy a szociálisan hátrányos helyzetű, elsősorban cigány származású tanulóink száma igen magas. Programjainkban megpróbáljuk a másságot értéké emelni. Ez azt jelenti, hogy a művészeti oktatásban alapelveként említhető egyéni, sajátos megközelítéseket, a megfelelő ismeretanyaggal ötvözve a személyiség- fejlesztés szolgálatába állítjuk. A másság, ami a cigány származású gyerekeknél adott, így az alkotási folyamatban, mint nélkülözhetetlen jelentőség jelenik meg. Ahhoz, hogy ezt a folyamatot végig tudjuk vinni, szükséges a cigánygyerekek és családjuk (körülményeik, szokásaik) ismerete, a kellő motiváltság megteremtése, a bizalmi légkör, az állandó sikerélményhez juttatás, a megfelelő témaválasztás stb.

A művészeti képzésünkben részt vevő cigánygyerekek rendszeresen járnak a foglalkozásokra, munkafegyelmük javult, érzelmi világuk gazdagodott. Mivel állandó sikerélményhez jutnak, így az önértékelésük helyreállt, pozitív énkép alakult ki bennük, és ez az általános iskolai tevékenységükben is lemérhető. Változott az iskolához való viszonyuk. A kiállításokon, a pályázatok eredményhirdetéseiben való részvétellel egy számukra új viselkedési minta is kialakult. A feladatokba szőtt vizuális és egyéb ismeretek elsajátítása könnyebb az alkotás során. Így az érzelmi fejlesztésen kívül az értelmi fejlesztésre is hatást gyakorolunk. Egyre bővülő kapcsolataink vannak a gyerekek családjáival. Próbáljuk az iskolához való viszonyukat pozitívabb irányba terelni.



## *Oktatási formák*

A gyerekek vegyes csoportokban (ahol a cigánygyerekek százalékos aránya változó) a műhelyfoglalkozásokon egyénre szabott feladatokkal teljesítik a követelményrendszert.

Kísérleti csoportként a kezdetektől fogadunk egy csoportot a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatási Intézménye tanulói közül. Az innen érkező gyerekek az általános iskolában kezdték tanulmányaikat, ahonnan elsősorban szociális helyzetük (például a családi készlet hiánya, a feltételek nem megfelelő biztosítása) miatt kerültek - többszörös bukás után - ebbe az iskolatípusba. Nem sérültek ők, csupán olyan tanulási nehézségekkel küzdenek (dislexia, disgráfia stb.), amit az általános iskolai oktatás nem vállalt fel. Ezek a gyerekek duplán megvédezték, hiszen cigányságuk mellett még „kisegítősök” is. Különösen érdekes feladat ezeknek a gyerekeknek a művészeti képzése. Speciális program kell hozzá, melyben nagyon átgondoltan kell az ismereteket egyénre szabottan nyújtani.

A Nyitott Műhely programunkban azoknak a cigány származású gyerekeknek nyújtunk alkotási lehetőséget, akik nem szerepelnek az iskola létszámában, nem képesek az iskolai kötelezettségeket (rendszeres órára járás) vállalni, de az alkotás gyönyörűségébe már belekóstoltak, és igénylik. Pályázati forrásból tudjuk biztosítani ennek a műhelynek a működtetését. Egy héten egyszer egy délután bárki jöhetett kortól függetlenül, hogy eltöltsön néhány alkotó órát.

## *Módszerek*

Mindegyik foglalkozási típusban integráltan oktatunk. Pedagógiai módszereinkre a gyermekközpontúság a jellemző.

Foglalkozásaink igazi szabad alkotólégtörű műhelyfoglalkozások, ahol a pedagógusok mindenkinél egyénre szabott, fejlesztő feladatokkal igyekeznek a legtöbbet kihozni a gyerekekből. Az órák menete mentes minden olyan tényezőtől, ami gátja lehet az önfeledt alkotómunkának. A munka során maga az alkotás a fegyelmező tényező: a kellően lekötött, megfelelő feladatokkal ellátott, és megfelelően motivált gyermek ugyanis csak a tevékenységre koncentrálni. Ehhez nagyon fontos az életkorhoz és az egyéni fejlettséghez igazodó feladatok kidolgozása, és a személyiség folyamatos megfigyelése, értékelése.

Iskolánkban a szöveges értékelési formát alkalmazzuk. Félévkor és év végén a készségekre és képességekre, valamint a követelményekben rögzített tudásszintre vonatkoztatott, személyes értékelést kapnak a gyerekek. A pedagógusok az év során értékelő füzetben egyénenként vezetik a fejlődés menetét, a fejlesztés lehetőségeit.

Pedagógiai munkánk eredményességét számos siker támasztja alá. Fontosnak tartjuk a gyerekek pályáztatását, hogy ilyen irányban is sikerélményhez juttassuk őket. Az elmúlt tanévekben iskolánk tanulói évente több mint 200 díjat nyertek el különféle hazai és nemzetközi pályázatokon. Kiállításokra, előadásokra hívnak meg bennünket. Készítünk könyvillusztrációkat is, iskolánkhoz kötődik az „Alkotni jó!” tankönyvcsalád, most dolgozunk a művészeti iskolák „Vizuális alapismeretek I-II” tankönyvén. Programunkkal évek óta meghívást kapunk az alternatív pedagógiai módszereket bemutató konferenciákra, kiállításokra.

### *A siker titka*

Miért éppen a művészeti neveléssel érjük el ezeket a célokat, sikereket?

Az iskolaközösségben a cigánytanulókat iskolai előmenetelük közben nagyon sok kudarc éri. Lassan-lassan elfogadják, hogy ami a környezetükben történik, az tőlük független, érdektelen dolog. Meg kell őket ismertetni értékeikkel, lehetőségeikkel. Ennek egyik lényeges formája az alkotás, az önkifejezés. Fejleszthetjük itt egyrészt a gyermeki alkotásra motiváló készségeket, másrészt a gyermeki alkotást véghezvivő képességeket.

A művészet nemcsak tükrözője a személyiségnek, hanem fejleszti a gyermek egész pszichikumát. Az alkotás során jelentkező sikerélmény hatása nagyon fontos, fejlesztő hatású. Meghozza az önbizalmat, ami nemcsak a művészeti tevékenységben, hanem az összes egyéni tevékenységben fontos.

Ezt a lehetőséget aknázza ki a művészeti iskola, amelynek pozitív hatása a tanuló általános iskolai magatartásában és iskolán kívüli viselkedésében is érződik.

Sok pedagógus tapasztalja, hogy a cigány gyerekek az úgynevezett "készségtárgyakban" jobbak. Mi lehet ennek az oka?

Az okot mindenképpen a gyerekek szociokulturális környezetében kereshetjük. Vegyük sorra az egyes területeket!

A velünk kapcsolatban levő cigány családoknál, ha a körülményeik az átlagnál rosszabbak is, fellelhető a rádió, a magnó. Ezek a gyerekek naprakészek a slágerekben, szívesen énekelnek, jó a ritmusérzékük, szeretnek táncolni. Az ok tehát, hogy ezen képességeik erősebben fejlődnek, abban keresendő, hogy ezt a tevékenységet gyakorolják, tapasztalják kicsi koruktól kezdve.

A cigány családok öltözködésére, lakásainak berendezésére jellemző az erőteljes színek használata, a díszítettség megjelenése. Természetes, hogy az a gyerek, aki ilyen környezetben nő fel, vonzódik az erőteljes színekkel, a merész szín- és formátársításokhoz.

Mivel kevés ún. bolti játékkal rendelkeznek, ezért kreatívak az egyszerű eszközök változatos felhasználásában. Mindennel tudnak játszani, nagy a megszemélyesítő képességük. Nagyon jók az ügyességi játékokban, a labdajátékokban, célba dobásban. Mindezek igazolják, hogy az ének-zene, a testnevelés, a technika és a rajz területén csakugyan jobb teljesítményt nyújtanak társaiknál. Ha ezek a gyerekek olyan környezetben nőnének fel, ahol például a számítógép a meghatározó, valószínű, hogy azokkal a képességeikkel tűnnének ki, amelyek ezen tevékenység gyakorlásával fejlődnek.

Fontos, hogy a fejlesztő munka során azokra a képességekre építsünk, amelyeket az előzőekben említettem. Ha ezt vesszük kiindulópontnak, akkor cigány tanítványainkat sikerélményhez tudjuk juttatni, elérjük, hogy pozitív éntudatuk legyen. Erre építve lehet egy teljesebb személyiségfejlesztést kibontani.

### *A művészeti nevelés, mint eszköz*

Hogyan tudjuk a művészeti nevelést eszközzé tenni ebben a folyamatban?

Az első fontos dolog, hogy pótoljuk azokat a technikai hiányosságokat, melyekkel a gyerekek hozzánk érkeznek. Meg kell, hogy ismerjék a különféle grafikai és festészeti nyomhagyó eszközök tulajdonságait, hogy ezek engedelmes kifejező eszközeik legyenek. Fontos volt, főleg az első időszak-

ban, hogy olyan témák megfogalmazására ösztönöztem őket, amelyekkel könnyen azonosulnak, és amelyeknek ábrázolása nem haladja meg képességeiket, ugyanakkor érzelmi töltettel bírnak számukra.

Először a környezetük, életük, játékaik, családjuk megismerése irányában történt beszélgetés, illetve tapasztalatszerzés útján. Próbáltam megérteni, mi a fontos számukra, és hogy ezek képi megjelenítésére rábírjam őket. Fontos volt, hogy sikerélményük legyen, ami segítség a későbbi munkához. Így foglalkoztunk például a náluk tartott állatokkal (macskák, kakasok, malacok, kacsák, kutyák, lovak stb.), a Kálló-parti játékos tevékenységekkel (pecázás, békavadászat, sárdagasztás, pancsikolás, iszap- birkózás stb.), a családjukkal (unokatestvérek, esküvő, fésülködés stb.).

Később saját meséik gyűjtésébe és illusztrációjába kezdtünk, majd a cigány mese és mondavilág csodálatos világa következett. Ezekbe a témákba ágyaztuk bele a vizuális jelrendszer megismerését, szintani, kompozíciós ismeretek elmélyítését, a különböző technikai megoldásokat.

A cigány mondavilág megismerése és a rajzok elkészítése nagyon lényeges a nem cigány tanulók számára is. Megkereshetik és megérthetik a cigány kultúra egy-egy szeletét.

### *Az identitástudat kialakítása*

A cigány gyerekek a munka során ráébrednek: az ő életük is tele van csodákkal, ábrázolni, elmesélni és kifejezni való dolgokkal. Megérezhetik azt, hogy az ő cigány életük miféle jelentőséggel bír. Az ösztönösség, mely a cigány gyerekek rajzain igen erőteljes, különleges és egyéni megoldásokat ad. Megérezhetik, hogy azén rajzolni így (ami értékes a közösség számára), mert cigányok. Innen mindenki maga jut el arra a nehéz pontra, hogy kimondja: "én cigány vagyok". Van, aki ezt sosem teszi meg, másnak könnyen megy. A pedagógusnak semmiképp sem szabad erőltetni, de olyan megbízható légkört kell teremnie, melyben kimondható.

Természetesen ezek a foglalkozások kiegészülnek a cigány népzene, a tánc, a hagyományos cigány mesterségek és a különféle cigány népszokások megismerésével.

### *Más-e a cigány gyerek rajza?*

Nem fogalmazok meg általános érvényű tulajdonságokat, csupán több mint egy évtizedes munkámra építve emelek ki néhány olyan jellemzőt, melyet a berettyóújfalui cigány gyerekekkel végzett munkám során tapasztaltam.

A megfigyeléseimet a gyerekek rajzait illetően akkor végeztem, amikor azok sokféle anyaggal és technikával megismerkedve, saját választással nyúltak a nekik tetsző színű és méretű lapokhoz valamint nyomhagyó eszközökhöz. Tapasztalataimat összevettem más pedagógiai kutatások anyagával, és a következő azonosságokat tapasztaltam:

- Rajzaikon szembetűnő a színesség. Szeretik az erőteljes színkontrasztokat. Szívesen használják a lilás, a kármin, az erőteljes, fénnel teli sárga és piros színeket. Sokszor különleges a színpárosításuk: például narancs sárga és rózsaszín.
- Formáikat szívesen rajzolják fel erőteljes, gyakran fekete kontúrrajzzal, amit a színezés során is meghagynak.
- Szeretik díszíteni a felületet (a figurák ruháit, az épületek falait, a háttérrel).

- Sokszor feliratokat tesznek a rajzon az emberek ruhájára (például sportszer márkajelzés), az épületek falára (például Coca-Cola). Ezt megteszik akkor is, ha egy mesét rajzolnak (így keverednek a mesebeli elemek napjaink elemeivel).
- Formáik korosztályukhoz képest eredetibbek, ösztönösebbek, nagyon kifejezőek, sajátosabbak.
- Technikailag a kisebbeknél a filctoll és a festés kombinációja vezet, de szívesen dolgoznak krétával is. A nagyobbak inkább a festés, vagy az aprólékosabb tollrajz technikáját választják.
- A munkát általában a kontúrrajzzal kezdik, amit filctollal erőteljesen színeznek. A háttér betöltéséhez festéket, színes tust, vagy krétát használnak, később gyakran visszatérnek ide is filctollal.

### *A pedagógus szerepe*

Az iskolai helyzetkép kapcsán nem kerülhetjük meg a pedagógus személyiségét sem. A pedagógusképzések és továbbképzések a romológiai alapismeretek tekintetében nem nyújtanak elegendő tudást. A cigány gyereket tanítók sokszor maguk is előítéletesek, ami egész viszonyulásukat meghatározza.

Szükségesnek látszik tehát, hogy a pedagógusképzést, illetve a továbbképzést átalakítsák. Meg kell ismerniük a roma kultúrát, le kell építeni az előítéletességet, alkalmasabb tanulásszervezési és módszertani technikákat és modelleket kell használniuk.

Ezen kívül ott van még a tanulók érzelmi motiválásának kérdése. A cigány gyereknél a verbális kommunikációnál jóval fontosabb a széles körű metakommunikációs lehetőségek alkalmazása. Olyan érzelmi együttmozgásról kell, hogy szó legyen, melynek során a cigány gyerek érzi, hogy örömet, bánatát megoszthatja nevelőjével. A közös érzelmi élmények erősítik a gyerekekben a szeretet adásának-kapásának vágyát. Ezekből következik az erkölcsi motiválás, melynek alapállása a kölcsönös bizalom. Itt nagyon lényeges a következetesség, a normák kialakítása lassan, lépésről lépésre.

A cigány gyerekeknek leginkább az érzelmi biztonság hiányzik az iskolában. Ezt pedig elsősorban a pedagógustól kaphatja meg.

A feladat: olyan pedagógiai alapállást kialakítanunk, melyben érzelmi biztonságot adhatunk tanítványainknak. Ez a későbbi munka alapfeltétele. Ugyanezt a helyzetet kell megteremteni a szülőkkel is. A pedagógusnak kell megtennie az első lépést, sőt sokszor a másodikat is, különben a cigány szülőknél az a kép alakul ki, hogy az iskola valami rajta kívülálló, számára érdektelen tényező, ahol a gyerekének ott kell lennie, mert különben jön a felszólítás, a büntetés. Ha nem ismerik fel, hogy együtt kell működniük az iskolával, be kell bizonyítanunk nekik. Ez sokszor nehéz folyamat, melyet gyakran újra kell kezdeni, de nélkülözhetetlen a gyerekek és a szülők miatt is. A családokkal épülő kapcsolataink vannak. Évekbe került, amíg elfogadtak bennünket, és sokszor a cigány-cigány ellentéttel is meg kellett küzdeni. Ezt az okozza, hogy nálunk is sokféle a cigányoknál a beilleszkedés foka, a szociális miliő. A családok hatása egyébként nagyon erős. Még a legtehetségesebb tanítványaimat sem sikerült művészeti középiskolába juttatni a családjuk nagy visszahúzó, magához kötő hatása miatt.

### *Az elfogadásról*

Tapasztalataim szerint akár pedagógiai, akár társadalmi vonatkozásban nézzük a kérdést, kulcsfogalom az elfogadás. Az elfogadásnak két szakaszát tapasztaltuk meg: az egyik a szemlélődő-

elfogadás, amikor az egyik fél passzívan szemléli a másikat, és keres benne olyan értékeket, amelyek számára szimpatikusak. Ha ezt az értéket megtalálja, akkor következik a második szakasz, a cselekvő-elfogadás, amikor is aktívan együttműködnek a felek. Ezt a folyamatot több síkon is érvényesítenünk kell. Először is a pedagógus-szülő viszonylatában a pedagógusnak kell pozitív képet mutatnia a szülő számára, hogy az elfogadja őt. Másrészt a pedagógusnak kell értéket keresnie a szülőben, hogy ő elfogadhassa azt. A másik terület a pedagógus-gyerek viszonylat, a harmadik sík pedig a gyerekgyerek viszonylat. A pedagógus dolga, hogy a gyerekek közti elfogadást is segítse, alakítsa. Nálunk, az Igazgyöngy Iskolában a szemlélődő-elfogadásra a gyerekrájzok jó alapot adtak. A nem cigány gyerekek őszinte csodálattal figyelték cigány társaik alkotásait. Miután türelmesen megvártuk, hogy ez a pozitív állapot kialakuljon, jöhetett a cselekvő-elfogadás szakasza. Ebben a kooperatív technikák nyújtottak segítséget. Egész sor feladatot dolgoztunk ki csoportmunkára. A feladatok megoldása során nagy hangsúlyt fektettünk a csoportépítésre. Mára már elértük, hogy tanítványaink egymást elfogadó, segítő tagjai a közösségnek.

### *Összegzés*

A cigány tanulók fejlesztésében, nevelésében a legnagyobb hangsúly véleményem szerint a pedagógus személyiségén van. Az elhivatott pedagógus egész személyiségével sugallja az elfogadást, és ha ő elfogadja a cigánygyereket, a többi gyerek is ezt teszi.

Bízunk kell abban, hogy a gyerekcsoportoknál így kialakított magatartásminták az évek során átterjednek a felnőtt többségi társadalomra is. Ha én, mint pedagógus, elfogadom és megértem a másikat, képessé válok arra, hogy egész szaktudásommal segítsem őt képességei kibontakoztatásában, személyiségének fejlesztésében. Így mozdulhat el a pozitív irányba a cigány gyerekek mai, oktatási rendszerünkben elfoglalt helyzete, és a felnövekvő nemzedék társadalomban betöltött szerepe is.

Gábor Kálmán:

## AZ IFJÚSÁGKUTATÁS IRÁNYAI A KILENCVENES ÉVEKBEN

(...)

### 4. Az iskolai reprodukció újraértelmezése – Iskola és ifjúság

A nyolcvanas évek végére kezdett megkérdőjeleződni az a teória, amely az ifjúság önálló réteggé válásáról szólt. Igaz ugyan, hogy a nyugati társadalomban szélesebb a bázisa az ifjúság önálló réteggé válásának, de nagyon erős szakadék van ott is a leszakadó társadalmi rétegek és a homogénizálódó középosztály között. Ezek a leszakadó rétegek magukba foglalják a bevándorlókat, más etnikumokat, a munkanélküli fiatalokat.

A kilencvenes évek elején Nyugat-Európában láthatóvá vált, hogy az egyetemi kapuk kiszélesedésével, eltömegesedésével megnövekszik a konkurenciaharc az elitbe kerülésért, ez a fiatalok nagy részét elbizonytalanítja. Megjelenik az az igény is, hogy szűkíteni kell a felsőoktatás kapuit. Az egységesen felemelkedő ifjúság optimista képe átalakult pesszimistává, összefüggésben azzal, hogy az ifjúság jelentős része kerül leszakadók közé, illetve a középosztály körében élesedik a konkurencia, valamint különösen kiélesedik a verseny az elitbe jutásért. Napjainkban az ifjúság szociológia megközelítésének két irányáról beszélhetünk. Az egyiket Zinnecker neve fémjelzi, a másikat Dahrendorf. Az előbbi a struktúra változásának folyamatára helyezi a súlyt, az utóbbi pedig arra, hogy a társadalmi változások folyamatában hogyan értelmeződik új ra a szabadság és a demokrácia realizálásának lehetősége. Zinnecker szerint a kulturális tőke felértékelődésével együtt jár a társadalom homogénizálódása. Dahrendorf szerint, ha ez nem jár együtt a szabadság és a demokrácia globalizációjával, a modern társadalmi konfliktusok fennmaradnak. Zinnecker úgy képzei el, hogy a kulturális javak birtoklása egyenlő a hatalommal (Zinnecker 1992 a). Dahrendorf úgy gondolja, hogy adott hatalmi térre befolyásolja azt, hogy milyen kulturális monopóliumok alakulnak ki. Az ifjúság helyzetének megközelítésekor ezek az elméletek azért fontosak, mert megváltozott a társadalom reprodukciós feltétele: a társadalomban folyó konkurenciaharc egyik legfontosabb területévé az iskola vált. A felemelkedés procedúrája úgy változik, hogy korábban az adott iskola által átadott tudás garanciája volt a felemelkedésnek. A fiatalnak garanciát jelentett a felnőtt minták követése. Napjainkban az oktatási rendszer csak egy keret és a felnőtt minták követése nem jelent garanciát a felemelkedésre. A nyolcvanas években az ifjúságkutatók körében az volt a feltételezés, hogy az iskoláztatás kiterjedése következtében az ifjúsági kultúra legfontosabb területévé az iskola válik, a fiatalok mintáinak befolyásolása egyre inkább a kulturális elit frakciók kezébe kerül (Zinnecker 1992). (Ez a feltételezés népszerű volt a volt szocialista országokban is.) A nyolcvanas évek második felére ez a feltételezés illúzióknak bizonyult, mert a felsőoktatás kiterjedése az oktatási rendszert is egyre inkább a piaci szféra irányába mozdította el, a fiatalok

körében felerősödött a biznisz világa felé való orientálódás – a yuppie kultúra térhódítása következtében a kulturális frakció értékei egyre inkább háttérbe szorultak a fogyasztói ipar és mass médiák által közvetített fogyasztói kultúra nyomására *Dahrendorf* 1994). (Vizsgálataink szerint különösen drasztikus ez a változás a volt szocialista országokban. *Gábor-Mátay-Balog-Kántor* 1994). Ha Dahrendorf értelmezésében nézzük ezt a folyamatot, akkor világossá válik, hogy az oktatási rendszer tágulása, globalizálódása nem egyenes vonalú velejárója demokratizálódásának, és az esélyek növekedésének, mert a kulturális javak ugyanakkor ismét monopolizálódnak. Nem egyszerűen arról van szó, hogy *differentiáltabbá váltak az esélyek, hanem napi aktualitássá válik a tudásmonopóliumok újrendeződése*. Szinte napi egymásutánban jönnek létre új kódrendszerek, és csak az marad talpon, aki ezeket a kódokat gyorsan meg tudja fejteni. A kódolás és a dekódolás feladata nagyban függ attól, hogy a társadalom hatalmi szerkezete milyen lehetőségeknek ad teret, illetve ösztönöz. Az oktatási rendszerrel kapcsolatban is volt egy olyan illúzió, hogy ha globalizálódik, akkor a társadalmi egyenlőtlenségek eltűnnek. Ezekkel az illúziókkal le kell számolni, mert mindig létrejönnek új egyenlőtlenségek, melyek még az egyenrangúakat is differenciálják, és erősödik a leszakadás veszélye, illetve élesedik a verseny mind a közép- osztályban maradásért, mind az elitbe kerülésért. Éppen ezért egyszerre figyelhető meg a mobilitásban a kapuk szélesre tárására és lezárására irányuló törekvések. *Az iskola átalakulásának fenti folyamata nem, illetve korlátozott mértékben figyelhető meg a hazai viszonyok között*. Az egyik probléma visszavezethető a szocializmusra, ahol egy szűk politikai, hatalmi elit döntötte el, hogy milyen mértékben jussanak kulturális javak különböző társadalmi csoportok részére. A hatalmi elit a kulturális javakhoz való jutás megosztására, illetve átadásának erőteljes kontrolljára törekedett. Ennek két eredménye a nyolcvanas évekre nyilvánvalóvá vált: *a szelekciós mechanizmusok felerősödése* (*Csanádi-Ladányi-Gerő* 1979; *Ladányi* 1994), illetve az egyre növekvő differenciálódás az iskolatípusok között, illetve az iskolatípusokon belül. Az iskolarendszer merevsége és a továbbtanulási lehetőség korlátozása az iskolai előrelépést származási, nemesi kutyabőrre változtatta, és a hatalmi kontroll akadályozta a fiatalok számára, hogy az iskola – a nyugati mintához hasonlóan – olyan autonómiát biztosító téré váljon, amely lehetőséget teremt a fiatalok önállóvá válásának. *A szerkezeti merevség*, amely az iskolarendszert jellemezte, szükségtelenné és lehetetlenné tette azon életkarrier-technikák nyilvános elsajátítását, amelyek szükségesek lettek volna a felemelkedéshez. Következésképpen nem vagy kevésbé jöttek létre azok a technikák, amivel a különböző csoportok „harcba” indultak a karrierért. Ha valami érdek működött az elit szempontjából, akkor a korlátozás volt. Ha kinyíltak volna a szelepek, akkor sem lett volna meg a lehetőség az egyéni versenyre a szoros hatalmi kontroll miatt. A fiataloknak a hatalom erőteljes kontrollja következtében nem volt, illetve korlátozott volt, még a fiatalok elit csoportjainak volt lehetősége a nemzedéki szerveződésekre (*Gábor-Mátay-Balog-Kántor* 1994). Az első probléma az, hogy a korábbi monopolisztikus hatalmi struktúra akadályozta azt, hogy egyáltalán individuális versenyhelyzet alakuljon ki. A ‘70-es évektől permanenssé váló válság azonban kikezdte az iskolarendszer monolitikus szerkezetét az iskolarendszeren belül és kívül. A nyolcvanas években „lent” és „fent” egyaránt tanúi lehetünk annak a folyamatnak, hogy a tanuló fiatalok értékorientációikban, aspirációikban, cselekvési mintáikban egyre inkább elfordulnak az iskola által közvetített mintáktól (*Gábor* 1992a). A nyolcvanas évektől a tudás kezd felértékelődni az egyetemi, főiskolai hallgatók mindenekelőtt az alternatív kulturális mintákat követő csoportjainál. Ezen hallgatók azonban aspirációik, törekvéseik realizálását már nem az egyetem falai között látták megvalósíthatónak, hanem azon kívül a második egyetemen, a szerveződő szakkollégiumokban, illetve ellenzéki, alternatív csoportokban (*Gábor-Balog* 1992; *Balog* 1992; *Gábor-Balog-Mátay-Kántor* 1994). A hallgatók többsége pedig az egyre kiürülő egyetemi kereteket felhasználva ingadozott a

hedonisztikus, dzsentries és kispolgári minták között (Góbor-Balog 1992). Az utóbbi tendencia „lent” is megfigyelhető volt. Például a szakközépiskolákban, melyek felértékelődtek a középrétegek számára, és részévé váltak középrétegek „social climbinig”-stratégiájának. A fiatalok számára azonban nem az intézmények falai között lévő tudás értékelődik fel, hiszen a tanulmányi eredmények csökkennek –, hanem az „ottlét” és az azzal járó informális kapcsolatok, melyek „terévé” válnak az új törekvések kimunkálásának, illetve elfogadtatásának. Ilyen a szakközépiskolások körében az anyagi aspirációk felértékelődése, a gazdasági gyarapodás fő színterének a második gazdaságnak előtérbe kerülése (Gábor 1992). Minden jel arra utal, hogy ez a folyamat továbbfolytatódik napjainkban a szakmunkásképző iskolákban is (Csákó-Liskó-Tót 1994).

A nyolcvanas években tehát kibontakozott a tanuló fiatalok aspirációiban, értékorientációiban, életstratégiáiban a változtatás, a változás igénye, s nem, illetve korlátozottan került sor ezen törekvések nyílt artikulálására. Ez jól kitapintható a kulturális, politikai életben a nemzedékváltás esélyével induló fiataloknak a kommunizmus összeomlását követő életkarrierjében (Gábor-Balog-Mátay-Kántor 1994). Ennek egyik oka, hogy az új értékek, orientációk és cselekvési minták a szocializmus legutolsó pillanatáig a hatalom által erőteljesen kontrollált keretek között fogalmazódhattak meg. A másik ok az iskolarendszerbe bocsátott pénzüsszegek egyre korlátozottabb volta. Ennek következménye, hogy az elit körében ig felerősödik a forrásokért való harc, amely egyúttjár a fiatalok ezen harcba való bevonásával, de integrálásával is. A harmadik ok, hogy az elit egyre inkább terhesnek kezdte érezni azt a kontrollrendszert, amit a párt, az állam gyakorol, de úgy akarnak privát forrásokhoz jutni, hogy mindazokat az állami juttatásokat, amit az állami oktatásban megkapnak, vigyék magukkal, kapják meg a magániskolában is. Ehhez tartozik az a paradoxon is, ami a ‘80-as évek közepétől létrejött, hogy állami kontrollal kapcsolódnak össze a magánforrások. Az állami kontroll azt jelenti, hogy a magánpénzekhez is csak azok jutnak, akik az állami struktúrában jobb pozíciót harcoltak ki maguknak. A források túlgúléása nem változtatta meg tehát a kiválasztási rendszert. Úgy válik plurálissá az elitbe jutásért folyó harc, hogy egyben össze is fonódik a nyolcvanas évek privilegizált csoportjainál a két típusú: az állami és a magánfinanszírozás, következésképpen mindkét oldalról megindul a fiatalok törekvéseinek integrálása, de korlátozása is. Ennek a sajátos összefonódásnak az is az oka, hogy az iskola úgy vált a politika színterévé, hogy a hetvenes évektől fokozatosan gyengülő politikai hatalom a kultúra, a tudás magasztos eszméjébe kapaszkodva próbálta pozícióját megőrizni, és ellenállni a külső, illetve a tanulók részéről megnyilvánuló belső kihívásoknak. Lásd például a fiatalok aspirációinak és az iskola elvárásának az eltérését a szakmunkásképzőtől az egyetemig. Az iskola a nyolcvanas években kivívott, politikai kiváltságra épülő – tegyük hozzá, nem különösen jó pozícióját – az egyre fokozódó külső piaci nyomás ellenére meg tudja őrizni a fiatalok Új törekvéseinek figyelembevételével nélkül. Vizsgálataink azt mutatják, hogy a kilencvenes években a tanuló fiatalok önállósodása és az iskolától való függetlenedése folytatódik, illetve az iskolaszervezet, iskolatípusok átalakulásával változik is.<sup>1</sup> A fiatalok önállósodását segíti az is, hogy azok az aspirációk, törekvések, amelyek a nyolcvanas években megfogalmazódtak, például az anyagi, fogyasztási aspirációik „kívülről” a demokrácia és a piac növekvő térhódításával megerősítést nyertek. A fiatalok aspirációinak, törekvéseinek erőteljesebb artikulálódása viszont nem jelenti az ifjúság homogenizálódását, hanem inkább sokszínűbbé válását. A fiatalok önállósodása összefügg a hagyományos kontroláló intézmények szerepének csökkenésével, illetve elbizonytalanodásával család, iskola, társadalmi szervezetek és a piac érvényesülésével felerősödő akár a munkanélküliség, akár a szabadidő szcenárió egyre erőteljesebb hatásával (Gábor 1993). Az iskola befolyásának csökkenése az ifjúság önállósodási törekvését – fogalmazhatunk úgy – egyre in-



kább az „utcára” viszi, melyben egyre fontosabbá válnak a regionális és lokális különbségek (Gábor 1993c). A fiatalok önállósodási törekvései, illetve a munkanélküliségi vagy szabadidő scenárió más és más irányba mozdíthatja el a fiatalokat. A munkanélküliségi scenárió hatása nagymértékben összefügg az iskolaszervezetrel, az iskolatípussal, illetve az iskola belső viszonyaival is, és igen nagy lokális különbségeket mutat. A munkanélküliségi scenárió a fiatalokat mindenekelőtt az agresszivitás, illetve a szürke és a fekete gazdaság irányába löki, éppen úgy, mint az iskolával való szembekerülés. A szabadidő scenárió fokozottabb érvényesülése viszont inkább mozdítja el a fiatalokat az üzlet, a vállalkozás világába (Gábor 1993 b). Ez a két tendencia azonban nem választható el egymástól, de a fiatalok és a térségek esélyeinek függvényében arányeltolódások figyelhetők meg. Vizsgálataink alapján például Sopronban inkább a szabadidő scenárió, Gyöngyösön a kettő együttes hatása, Nyíregyházán inkább a munkanélküliségi scenárió hatása figyelhető meg. A kilencvenes években felgyorsult a Fiatalok nemzedéki szerveződése, illetve színesedtek a fiatalok kulturális és karriermintái a középiskoláktól az egyetemig. Az egyetemisták körében a fokozott individualizálódás, a fokozott önállósodás (a munkavégzés szerepének megnövekedése, a külföldi szakképzésben való résztvevők arányának megnövekedése), az ifjúkor meghosszabbításának igénye (a munkavégzés, házasság közvetlenül egyetem utáni fontosságának háttérbe szorulása) és a fogyasztói kulturális minták előtérbe kerülése markánsan rajzolja ki az egyetemisták vállalkozóvá, professzionális szakemberré válásának igényét (Gábor-Mátay-Ralog-Kántor 1994). Ugyanakkor markánsan rajzolódik ki az alternatív kulturális mintákat, inkább az egyetemisták elitjét, szakkollégistákat jellemző minta. Mindkettő mintául szolgál a középiskolás fiatalok számára is. Nem hagyhatjuk figyelmen kívül azonban azt sem, hogy az egyetemisták körében nagy szerepet játszik az elbizonytalanodás és a hajdani „gazdasági biztonság” utáni vágy, amely szintén követésre talál a középiskolás fiatalok körében, különösen a válságövezetekben. Az ifjúsági minták kialakulásának új jelensége, hogy „lent” is szerveződnek, illetve lentől is tért hódítanak kulturális minták, például az agresszív kulturális minták – skinhead-jelenség (Sárközi 1994).

*Az ifjúságkutatás szempontjából ezek a jelenségek arra hívják fel a figyelmet, hogy az iskolát egyre inkább úgy is kell tekintenünk, mint a fiatalok értékorientációinak színhelye, amelyben egyre inkább önálló világgént jelenik meg a tanulók világa, illetve sokkal nagyobb hangsúlyt kell fektetnünk arra, hogy az ifjúság önállóságának megnyilvánulása nem értelmezhető a regionális, lokális sajátosságok ismerete nélkül.*

##### *5. Az ifjúságcentrizmus egyik iránya az átmenetben. A skinhead-jelenség*

A skinhead-jelenség sokféleképpen értelmezhető, az ifjúságkutatók (szociológusok, politikusok) többsége azt a felfogást fogadja el, hogy az ifjúsági kultúra része. Az ifjúsági kultúra kialakulása viszont ahhoz a civilizációs korszakváltáshoz kötődik, amely a hatvanas években indul meg Nyugat-Európában és az Egyesült Államokban. A korszakváltás lényege az ifjúság autonómiájának növekedése, az iskolai individuális verseny felértékelődése, a fiatalokat közvetlenül ellenőrző intézményrendszer – család, iskola, társadalmi és politikai szervezetek – háttérbe szorulása, és közvetett ellenőrző intézményrendszerrel való felváltása, amelyben meghatározó szerepet játszik a fogyasztói- és szolgáltatóipar valamint a tömegkommunikáció; rádió, televízió. A korszakváltás lényege a fiatalok lázadása a felnőtt társadalom értékrendjével, intézmény- rendszerével szemben, illetve a fiatalok azon törekvé-

se, hogy saját értékrendjüket, életformájukat a felnőtt társadalommal elfogadtassák. Az ifjúság ez irányú törekvését ifjúságcentrizmusnak nevezhetjük, melynek kifejezője és realizálója az ifjúsági kultúra. A hatvanas évektől az ifjúsági kultúrának különböző formái alakultak ki. A nyolcvanas évekre meghatározó ifjúsági kultúrává váltak: az alternatív kultúra (alternatív békemozgalom, környezetvédelem, Új vallási mozgalmak), a fogyasztói kultúra (diszkó-, videórajongók) illetve az agresszív ifjúsági kultúra, azon belül a skinheadek, a skinhead-jelenség. A nyolcvanas évek közepéig az ifjúságkutatók úgy gondolták, hogy az ifjúsági korszakváltás –összhangban a modern társadalmak egyre szélesedő középosztályának létrejöttével, az iskolarendszer kiterjedésével stb. – az ifjúság mintaadó kultúrájává az alternatív kultúra válik, amely egyet jelent a társadalmi sokszínűség tolerálásával, a társadalom intézményrendszereinek demokratizálódásáival, pluralizálódásának elfogadásával, illetve az arra irányuló törekvésekkel és a fiatalok közötti különbségek (települési, nemi és faji különbségek) kiegyenlítődéssel. A kilencvenes évek elejére világossá vált, hogy ezen elképzelések illúzióknak bizonyultak, az ifjúságcentrizmus egyre inkább összekapcsolódik az intoleranciával, elsősorban a tizenéves, alacsonyan iskolázott fiúk körében: növekszik a másság, az intézmények demokratizálódásának, pluralizálódásának elutasítása, az erőszak, az etatizmus tisztelete. Ez összefügg azzal, hogy a modern társadalmakban sem valósult meg a társadalmi kiegyenlítődéssel, sőt fokozódott ezen társadalmak keflészakadása nemcsak a felemelkedési esélyek növekedtek, de a leszakadók tábora is, amelynek szemléletes jelensége a fiatalkori unkanélküliség és a bevándorlók, külföldi munkavállalók szegregálódása, társadalom alatti osztállyá válása, illetve azok elleni gyűlölet felerősödése.

### *5.1 A skinheadekkel való szimpatizálás a tanuló fiatalok körében*

Magyarországon a skinheadekkel szimpatizálók 1989-ben különbséget mutattak iskolatípus szerint: az egyetemisták 5%-a, a gimnazisták 9%-a, a szakmunkástanulók 13%-a szimpatizált a skinheadekkel. Az iskolatípusok szerinti különbségek mellett a nemek szerinti különbség is erőteljesen kirajzolódott: sz egyetemisták esetében a fiúknál 8% a lányoknál 4%, a gimnazisták esetében a fiúknál 9%, a lányoknál 5%, a szakmunkástanulóknál pedig a fiúknál 15%, a lányoknál pedig 11% volt a skinheadekkel szimpatizálók aránya. A skinheadekkel szimpatizálók arányának alakulása már 1989-ben is szoros összefüggést mutatott az ifjúságcentrizmussal. Az egyetemisták körében az ifjúságcentrizmus csökkentette 4%-ra, a gimnazisták és szakmunkástanulók körében pedig közel azonos arányban 18%, illetve 17%-ra növelte a skinheadekkel szimpatizálók arányát. A skinheadekkel szimpatizálók aránya 1993-ban 1989-hez képest az egyetemisták és a gimnazisták körében kismértékben csökkent: 2%, illetve 8%, a szakmunkástanulók körében viszont 31%, amely nagymértékű növekedést mutatott. Folytatódott az ifjúságcentrizmusnak az agresszív ifjúsági kultúrára gyakorolt hatása: az ifjúságcentrista egyetemisták 3%-a, a gimnazisták 13%-a, a szakmunkástanulók viszont 50% (!) szimpatizált a skinheadekkel.

1989-ben az ifjúságcentrizmus ifjúsági kultúrára gyakorolt hatása elvált a politikai érdeklődéstől. Az ifjúságcentrista fiatalok kevésbé érdeklődtek a politika iránt, mint a felnőttminta-követők. Az egyetemisták körében sz ifjúságcentrista egyetemisták 65%-át, a felnőttminta-követők 86%-át, a szakmunkástanulóknak pedig 23%-át, illetve 31%-át érdekelte a politika. A gimnazisták képeznek csak kivételt, ahol a fenti arány 60%, illetve 57% volt.

1993-ban a gimnazistáknak 38%-át, a szakmunkásoknak pedig 9%-át érdeklő a politika. A gimnazisták körében a felnőtt mintát követőknek 30%-át, az ifjúságcentristáknak 40%-át, a szakmunkástanulók körében viszont a felnőttminta-követőket egyáltalán nem, az ifjúságcentristáknak viszont 23%-át érdekelte a politika. Az egyetemisták körében kiegyenlítődés volt megfigyelhető: a felnőttminta-követők 63%-át, az ifjúságcentristáknak 60%-át érdekelte a politika. Az ifjúságcentrizmus politikai érdeklődésre gyakorolt hatása összekapcsolódik a fiatalok politikai cselekvésének megváltozásával, a posztkonvencionális cselekvésformák elterjedésével, melynek skálája az aláírások gyűjtésétől, sz. engedélyezett demonstráción át a polgári kezdeményezésekig, végső soron pedig az erőszakos proteszt cselekvések köz- és magántulajdonsértés, erőszak alkalmazása rendőrökkel és más személyekkel szemben, fegyver és robbanóeszközök alkalmazásának elfogadásáig terjed. Az ifjúságcentrista fiatalok legmarkánsabb jellemzője, hogy inkább fogadják el az erőszakosabb politikai cselekvési formákat, mint a többiek: például az ifjúságcentrista középiskolás fiatalok 26%-a támogatná a közlekedési demonstrációt, 23%-a venne részt polgári kezdeményezésekben, és 11% alkalmazna erőszakot rendőrökkel és más személyekkel szemben, a fenti arányok a középiskolás fiatalok körében viszont csak 14%-10%-4%.

## *5.2 Skinheadek, avagy piac és politika. A két korszak*

A magyarországi vizsgálatok adatait áttekintve azt találjuk, hogy a skinhead-jelenség két korszaka különíthető el: az 1989 előtti és a rendszerváltás utáni időszak, a kilencvenes évek. Azt látjuk, hogy a skinheadekkel szimpatizálás életkor, nem és iskolaszpecifikus. A skinheadekkel szimpatizáló a középiskolás korosztályból, mindenekelőtt a szakmunkástanulókból, és többnyire a fiúk közül kerülnek ki. Az iskola- szerkezeti szegregáltságot alátámasztja az ifjúsági kultúra szegregáltsága: 1989-ben is élesen elkülönül az alternatív ifjúsági kultúra, amely az egyetemista, gimnazista fiatalok egy részének mintája, és a fogyasztói és agresszív ifjúsági kultúra, amely a szakmunkástanuló és szakközépiskolás fiataloknak jelent mintát. 1989-ben az ifjúság lázadása még elvált a politikai érdeklődéstől, a politikai cselekvéstől. A politikai érdeklődés általában magas volt, és a fiatalok döntő többsége sz. akkor ellenzéki politikai pártokat és a kommunista rendszer megdöntését támogatta. Az 1990. évi szabad választásokat követő időszakban felgyorsult az ifjúsági korszakváltás, felértékelődött az iskolai ifjúsági korszak fontossága. Az iskolai ifjúsági korszak felértékelődése azt jelenti, hogy az iskola felé nemcsak a tudás megszerzése jelent meg elvárásaként, hanem a szabadidő-, sporttevékenységek megszervezésének, a tanulói önállóság tiszteletben tartásának, az iskolai élet belső demokratizálódásának elvárásaként is, és tovább fokozódott az igény az egyetemi kapuk még szélesebbre tárására is.

A szabadidő-tevékenység kibővülésének, az aktív szabadidő-tevékenységi formák előretörésének lehetővé válása – kerékpározás, turisztika, hegymászás stb. Látványos az ifjúsági kulturális stílusok sokszínűvé válása, illetve azokban bekövetkező alapvető fordulat. Az új ideál a vállalkozó, a yuppie, és ehhez kapcsolódóan a szabadidő-tevékenységek a materiális értékek felcrösödésével járnak együtt és ezen fiatalok politikai érdeklődése válik meghatározóvá, ezzel összefüggésben növekszik a társadalmi jövő optimista megítélése, illetve csökken az ifjúsági kultúra származási, nemek szerinti meghatározottsága.

Azzal egy időben, hogy a fiatalok piackonform magatartása előtérbe kerül, tanúi lehetünk az alternatív ifjúsági kultúra hanyatlásának és az agresszív ifjúsági kultúra előretörésének (a skinheadekkel szimpatizálók aránya megduplázódott 1989-hez képest).

A skinheadekkel való szimpatizálók még inkább a szakmunkástanulók, a tizenéves fiúk közül kerülnek ki, de a skinheadekkel szimpatizálás sokkal inkább részévé vált az ifjúság lázadásának, az ifjúság lázadása pedig sokkal inkább vált a politikai agresszívproteszt cselekvés ösztönzőjévé. Mindez olyan körülmények között, amikor a fiatalok politikai érdeklődése csökkent. Az ifjúság lázadása és a politikai agresszivitás összekapcsolása magyarázatra szorul. A fiatalok mintakövetésének két szélső pólusa: a yuppiek és skinheadek: mindkettő a piachoz erőteljesen kötődő „szenvedélybetegség”.<sup>2</sup> A yuppiek a gazdasági, üzleti karrier érdekében a fiatalság gátlástalanságával töreksenek a felnőtt társadalomba való integrálódásra mint nyertesek. (A középiskolások 54%-a szimpatizál a yuppiekkel, a gimnazistáknak 50%-a, a szakmunkástanulóknak 59%-a.) A skinheadek pedig az oktatási intézményrendszer és a piac perifériá jóra sodródva, gátlástalanul lépnek fel a náluk még inkább perifériára kerültekkel, cigányokkal szemben, mint a piaci harc vesztesei. A kontrasztot jól mutatja, hogy a yuppie és skinhead minták leginkább a szakmunkástanulók körében találunk szimpatizálókat, illetve azokban a helyi társadalmakban, ahol legélesebben rajzolódik ki a gazdagok és szegények közötti különbség. (Például Sopron, Gyöngyös, Nyíregyháza városok közül Sopronban legkevésbé, Nyíregyházán leginkább szimpatizálnak a skinheadekkel.) Az átmenet sajátossága, hogy a perifériára kerülés a piacon – amely politikai agresszivitással párosul – egyben maga után vonja a skinheadek gátlástalan politikai perifériához való sodródását, és a skinhead-jelenség erősödését. Figyelmeztető, hogy az átmenetben az ifjúsági kultúrát meghatározza az az ellentmondás, amely a fiatalok piaci szereplővé válása és az örökölt államszocialista oktatási intézményrendszer szinte változatlanul történő fennmaradása között húzódik. Az ifjúsági kultúra ezért inkább fordul a szenvedélybetegségek (menekülés, agresszivitás), mint az alternativitás irányába.

## 6. Következtetések

Az egyik legfontosabb következtetésünk, hogy az ifjúságkutatás kiindulópontjának kell lennie *az ifjúságnak azon társadalmi folyamatokba történt beágyazása, amelyek a kommunizmusok összeomlása után gyorsultak fel térségünkben, melynek sarkkövei a piac és a demokrácia kiépülése.* Azt állítjuk, hogy ezen folyamatok megértéséhez Újra kell értelmeznünk térségünkben a szocializmusok szerepét, illetve azt, hogy a szocializmusok milyen társadalmi fejlődési folyamatokat szakítottak meg, illetve milyen tradíciókat tápláltak, illetve milyen hagyományok éledtek, illetve élednek újjá a demokrácia és a piac kiépülése során. Azt állítjuk továbbá, hogy a nyolcvanas évek végére nemcsak Kelet-Közép-Európában, de az egész világban olyan új tendenciák jelennek meg – például az underclass létrejötte – amelyek új folyamatokat indítanak meg a fejlett világban, és drámaian érvényesülnek térségünkben is.

Azt állítjuk, hogy a demokrácia és a piac kiépülésével hazánkban felgyorsult az ifjúsági korszakváltás. Ennek oka a nemzetközi hatások szerepének felerősödése, azon belül is a fiataloknak a piac aktív szereplőjévé válása. Az ifjúsági korszakváltás felgyorsulása jól kifejezésre jut, az iskola egyre meghatározóbb, mondhatjuk döntő tényezővé válása az ifjúság életében. Hangsúlyoztuk, hogy ez nem

egyszerűen csak az iskolai tudás felértékelődését jelenti, hanem azt is, hogy az iskola válik a fiatalok társadalmi és értékorientációjának cselekvési mintáinak fő színterévé, amely egyaránt jelentheti az iskola által közvetített tudás elfogadását, illetve elutasítását. Hangsúlyoztuk, hogy a nyolcvanas évektől nyomon kísérhető a folyamat, hogyan fordulnak el a tanuló Fiatalok az iskola által közvetített tudástól, amely nemhogy tradíciót jelentett, hanem ellenkezőleg, demokrácia és piacokonform cselekvési minták kialakulását, amely hozzájárult ahhoz, hogy az ifjúság önállósodása felgyorsult. Aláhúztuk, hogy a kommunizmus összeomlása után beszélhetünk arról, hogy megteremthető a Fiatalok önállósodásának esélye – melynek kifejezője az ifjúsági kultúra sokszínűvé válása, és az is, hogy az ifjúsági kultúra egyre fontosabb szerepet játszik a fiatalok társadalmi, politikai cselekvési mintáinak kialakításában. Azt is aláhúztuk viszont, hogy ez a folyamat egyáltalán nem konfliktusmentes, sőt a generációs konfliktusok növekvő szerepével kell számolnunk mind lokális, mind regionális és nemzetközi szinten is.

Azt állítottuk, hogy döntő a fiatalok kulturális oldalról való megközelítése és olyan metodológiai megközelítés, amely lehetővé teszi a fiatalok kultúrközi összehasonlításának vizsgálatát. Hangsúlyoztuk továbbá, amikor az ifjúságcentrizmust állítottuk méréseink középpontjába, hogy olyan metodológiák kidolgozása szükséges, amely képes jelezni azokat a konfliktusokat, amelyek a fiatalok fokozódó önállósodását a jövőben más és más módon vetődnek fel lokális, regionális, illetve nemzetközi szinten.

## Jegyzetek

1 A tanulmányunk keretei nem teszik lehetővé az oktatási rendszer részletes áttekintését. Igen fontosnak tartjuk ebből a szempontból az *Educatio* 1994. évi tavaszi Mérés 1990-1994 című tematikus számában Kozma Tamás, Lukács Péter, Setényi János, Forrai R. Katalin, Liskó Ilona írásait.

2 'A „szenvédélybetegség” kifejezést Dahrendorf-tól vettük át. Az ifjúsághoz írt jegyzetekben azt hangsúlyozta, hogy a nyolcvanas években a fiataloknak felkínált — nyilvánvalóan vonzó — két életvitelnek van egy közös vonása: mindkettő „szenvédélybetegség”. Az egyik a pénz kábulata, a másik szenvédély pedig inkább sokba kerül, mint hasznot hajtó. A csúcsra ülés helyett kivonulni a társadalomból ilyen például a kábítószer-élvezet (Dahrendorf 1994).

## Táblázatok

*A tizenévesek kikkel osztják meg problémáikat (öt fokú skálán)* Forrás: Paksi–Schmidt, 2005

| Személyek                    | 2001 országos adat |        | 2004 Budapest |        |
|------------------------------|--------------------|--------|---------------|--------|
|                              | Átlag              | Szórás | Átlag         | Szórás |
| Kortárs barát                | 3,56               | 1,26   | 4,05          | 1,08   |
| Anya                         | 3,50               | 1,39   | 3,74          | 1,22   |
| Partner                      | 3,32               | 1,54   | 3,95          | 1,31   |
| Idősebb, tapasztaltabb barát | 3,16               | 1,38   | 3,6           | 1,32   |
| Testvér                      | 2,90               | 1,51   | 3,19          | 1,47   |
| Apa                          | 2,63               | 1,39   | 2,84          | 1,43   |
| Más rokon                    | 2,14               | 1,22   | 2,44          | 1,28   |
| Orvos                        | 2,07               | 1,26   | 2,28          | 1,30   |
| Más felnőtt                  | 1,73               | 1,07   | 1,87          | 1,18   |
| Osztályfőnök                 | 1,71               | 1,05   | 1,84          | 1,13   |
| Pszichológus                 | 1,68               | 1,19   | 2,04          | 1,31   |
| Más tanár                    | 1,51               | 0,90   | 1,71          | 1,05   |
| Hitoktató/lelkész            | 1,42               | 0,96   | 1,58          | 1,13   |
| Összesen                     | 2,41               |        | 2,68          |        |

*A feltett kérdés: „Az alábbi személyek közül kivel milyen szívesen beszéled meg problémáidat, kérdéseidet?”*

*A különböző roma arányú osztályok előfordulása, 2000, 2004* Forrás: Havas–Liskó, 2004

| Megnevezés                                    | Az osztályok száma |       | Az osztályok száma |       |
|---|--------------------|-------|--------------------|-------|
|   | 2000               | %     | 2004               | %     |
| Homogén nem roma osztályok                    | 161                | 5,6   | 932                | 10,1  |
| A roma tanulók aránya 0,1–25 százalék között  | 863                | 30,0  | 2 824              | 30,6  |
| A roma tanulók aránya 25,1–50 százalék között | 890                | 30,9  | 2 410              | 26,1  |
| A roma tanulók aránya 50,1–75 százalék között | 397                | 13,8  | 1 191              | 12,9  |
| A roma tanulók aránya 75,1–99,9 között        | 258                | 9,0   | 620                | 6,7   |
| Homogén roma osztályok                        | 306                | 10,6  | 1 253              | 13,6  |
| Osztályok összesen                            | 2 875              | 100,0 | 9 227              | 100,0 |

**Gondot okozó viselkedésformák gyakorisága az iskolában iskolatípusonként az iskolaigazgatók választásai alapján, 2005 (ötfokú skálán)**

| Problématípus                 | Általános | Szakiskola | Gimnázium | Szak-középiskola | Összesen |
|-------------------------------|-----------|------------|-----------|------------------|----------|
| Verbális agresszió, ordítózás | 2,89      | 2,77       | 2,10      | 2,17             | 2,74     |
| Rendszeres hiányzás           | 2,35      | 4,00       | 2,91      | 3,45             | 2,61     |
| Rendbontás a tanteremben      | 2,42      | 2,82       | 1,99      | 2,25             | 2,39     |
| Rongálás                      | 2,27      | 2,56       | 2,12      | 2,13             | 2,26     |
| Dohányzás                     | 1,81      | 3,79       | 2,87      | 3,29             | 2,17     |
| Fizikai bántalmazás           | 2,26      | 1,98       | 1,44      | 1,58             | 2,11     |
| Lopás                         | 1,83      | 2,15       | 1,79      | 1,83             | 1,84     |
| Számítógépesjáték-függőség    | 1,57      | 1,81       | 1,74      | 1,74             | 1,62     |
| Alkoholfogyasztás             | 1,23      | 2,12       | 1,81      | 1,78             | 1,39     |
| Terhesség                     | 1,15      | 1,85       | 1,16      | 1,38             | 1,22     |
| Drogfogyasztás                | 1,07      | 1,74       | 1,41      | 1,56             | 1,19     |

*Forrás:* Az iskolai eredményesség vizsgálata, 2005 *A feltett kérdés:* „Milyen gyakran kell az iskola dolgozóinak a következő tanulói viselkedésformákkal foglalkozniuk? Értékelje ötfokú skálán! Az 1 jelentse azt, hogy soha, az 5-ös, hogy nagyon gyakran!”

**A cigány és nem cigány gyerekek együtt történő oktatásáról alkotott vélemények, 2005 (N=923)**

|   |              | A közös osztály a nem cigány gyerekek számára |           |          |
|---|--------------|---|-----------|----------|
|   |              | inkább rossz                                  | inkább jó | összesen |
| A közös osztály a cigány gyerekek számára | inkább rossz | 35,2  | 2,4       | 37,6     |
|   | inkább jó    | 29,2  | 33,2      | 62,4     |
|   | összesen     | 64,4  | 35,6      | 100      |

*Forrás:* Oktatásügyi közvélemény-kutatás, 2005 *A feltett kérdés:* „Ha cigány gyerekek és nem cigány gyerekek egy osztályba járnak, az Ön szerint...?” *Megjegyzés:* A kérdésekre 4 választ lehetett adni (nagyon jó – inkább jó – inkább rossz – nagyon rossz), de mivel a szélső kategóriákra kevés válasz érkezett, és a táblázat így közérthetőbb, a nagyon jó és inkább jó, valamint a nagyon rossz és inkább rossz kategóriákat összevontuk.

## Oktatáspolitiká





*Kozma Tamás*

## **AZ OKTATÁSÜGY GLOBALIZÁLÓDÁSA**

Az oktatás hazai fejlesztését - fölismerve vagy föl nem ismerve - nemzetközi trendek befolyásolják. E trendek mind gazdaságiak, mind politikaiak, mind kulturálisak; és hosszú távon jelzik, hogy földrészünk, illetve a világ merre halad.

### ***A globalizáció okai***

Globalizálódáson azt értjük, hogy az egyes országok oktatásügyei - mind rendszerüket, mind pedig a tanítási-tanulási (nevelési, képzési) tevékenységeket tekintve - világszerte fokozatosan egyre hasonlóbbá válnak egymáshoz. Ebből a tendenciából John Meyer (1980) azt a következtetést vonja le, hogy a különböző államok oktatási rendszerei éppúgy közelednek egymáshoz, mint ahogy termelési rendszereik vagy politikai rendszereik is "globalizálódnak".

Mi az oka ennek a jelenségnek? Meyer és munkacsoportja elsősorban az alfabetizációra mutat rá. Az 1960-as évek nagy nemzetközi akciói, amelyekkel az írás-olvasást az egész fejlődő világban igyekeztek elterjeszteni, végül is azzal az eredménnyel járt, hogy a tradicionális kultúrákat - akár írásbeliek voltak, akár nem - fölszámolta, illetve átalakította alfabetizált kultúrákká. A nemzetközi beavatkozásokkal támogatott, lényegében európai mintájú elemi iskolázás pedig fölkelte az igényt az egyre több és magasabb fokú iskolázás iránt.

Meyer és munkacsoportja kevesebbet emlegeti a legfontosabb globalizációs tényezőt, a szakképzést. A rohamos technológiai egységesülés, a tőke és a termelési technika folyamatos kihelyeződése a fejlődő világba nemcsak elemi képzettséget és írni-olvasni tudást igényel, hanem igen hasonló munkakultúrát alakít ki. Valószínűleg ez még nagyobb hajtó ereje az oktatás globalizálódásának, mint az elemi oktatás egységesülése, és a nemzetközivé váló alfabetizációs igény.

Egyfelől a technikai fejlődéssel összefüggésben, másfelől a világgazdaság rendszerének kibontakozása miatt az emberi munkaerő forrásai radikálisan átalakultak. A kevesebb élőmunkát és több tudást igénylő technológia váltás új föladatokat ró az oktatásra is. Az ifjúsági munkanélküliség újabb megjelenésével és általánossá válásával pedig az oktatás világszerte kiterjeszkedik. A gyerekek iskolába, nem pedig munkába járnak. Ez a globalizálódás ugyancsak fontos tényezője.

Bár a nemzetközi politikai életben kétségbe vonható, az oktatásügyi szakértők számára nem vitás az oktatásügy tömegessé válása, demokratizálódása. Ebből következik, hogy olyan új társadalmi csoportok jelennek meg a közoktatásban, akiknek nincs vagy csak minimális a családi előképzettségük. E kisebbségi csoportok közül leginkább a lányok emancipálódása látványos. A globalizálódás egyik jellemvonása, hogy világszerte fokozatosan megszűnik az iskolai szegregáció (vagy annak a durva fajtái), és a lányok - az etnikai, vallási és politikai-kulturális kisebbségekkel együtt - bevonulnak a közoktatásba.

### ***A globalizáció modelljei***

Az oktatás globalizálódása különféle utakon, vagyis gazdaságilag, társadalmilag meghatározott, illetve történetileg kialakult oktatási rendszerek keretei között mehet végbe.

#### *Globalizálódás az európai modellben*

Az európai modell helyett gyakran szokás centralizált oktatási rendszerről beszélni, porosz iskolát, francia tanügyet, skandináv reformot emlegetni. Kevesek számára világos ugyanis, hogy ezek valamennyien a napoleoni iskolareformra vezethetők vissza. Akár mint annak leszármazottai (pl. a svéd, norvég, dán, olasz vagy spanyol oktatási rendszer), akár mint annak reakciói (mint a német államokban és a keleteurópai monarchiákban történt). Úgy tűnik tehát, hogy a napoleoni iskolareform csaknem két évszázadra meghatározta a kontinens oktatáspolitikáját. Valójában azonban megmaradtak a napoleoni idők előtti oktatási rendszerek ott, ahová Napoleon és reformjai nem értek el. A holland vagy az angol oktatási rendszer, amelyre gyakran hivatkozunk mint korszerűbb modellre, valójában egy Napoleon előtti állapotot, illetve egy attól eltérő fejlődési utat tükröz.

*Az európai mintájú oktatási rendszerek főszereplője az állam, legfontosabb színtere pedig az állami középiskola.* Az állami középiskola nevelte az állam támaszeit, a bürokratákat, akik - megfordítva - kialakították és megerősítették az egységes (nemzeti) államokat a 19. század folyamán. A francia líceum, a német gimnázium fokozatosan az egész oktatási rendszer vezető iskolatípusává alakult. Az érettségi (matura, baccalaureatus) vált minden olyan társadalmi réteg törekvésévé, amely hasonlatossá kívánt válni a köztisztviselőhöz, így akarván elfoglalni helyét egy európai társadalom hatalmi struktúrájában. (Vö. Feleky 1993)

*Az állami középiskola történetileg az egyetemi előkészítő intézményekből fejlődött ki.* Ezért az európai egyetemek sajátos viszonyban állanak e középiskolákkal. A középiskolák az egyetem utánpótlásának a legfontosabb forrásai: innen kerülnek ki a hallgatók is, de az egyetem jövő tanárai is. Az európai mintájú egyetemek rendszerint szelektívek és elzárkózók; a nem egyetemi felsőfokú képzés rajtuk kívül és tőlük függetlenül alakult ki. A 19-20. században általánossá váló közoktatás természetesen mindenütt módosította az eredeti modellt. Először csak a történelmi líceumok (gimnáziumok) alsó évfolyamait minősítették általánossá, s esetleg tették a népoktatás részévé; később magát a teljes intézményt. Vannak országok (pl. Franciaország, Spanyolország, Olaszország), ahol a hagyományos középiskolák mintájára szerveződtek a szakképzés intézményei. Másutt (főként a skandináv országokban) ezt a hagyományos intézménytípust egyúttal szakképző iskolává is tették.

*Az európai típusú oktatáspolitikát centralizált és szelektív.* Az állam követelményeket támaszt az oktatással szemben. A központi tanterveket központilag írt vagy kezdeményezett tankönyvek fordítják át tananyagká, és központilag többé-kevésbé hasonló módon képzett tanárok tanítják.

*Európában az állam volt és máig maradt az oktatás fő finanszírozója.* A magániskolák és felekezeti intézmények is állami támogatásban részesülnek; cserébe alá kell vessék magukat az állami ellenőrzésnek. Ezen az utóbbi évek költségvetési krízisei sem változtattak lényegesen. Ez az az oktatáspolitikai ugyanis, amely könnyen volt egy jóléti állam juttatásainak részévé tehető. A hatvanas és hetvenes évek munkáspárti kormányai lényegében ugyanúgy állami oktatáspolitikát folytattak, mint a hetvenes és a nyolcvanas évek kereszténydemokrata (konzervatív) kormányai. Vállalkozások és a tömeges privatizálás ismeretlen volt és maradt az európai oktatási rendszerekben. Még az iskolai rendszerű szakképző intézményeket sem vállalkozási motívumok hajtják, hanem jobbra nemzeti, nemzetgazdasági célkitűzések.

### *Globalizálódás az amerikai modellben*

Ezzel szemben az amerikai típusú oktatási rendszerek meghatározó intézménye népiskola. Idők során persze a tanulmányi idő itt is meghosszabbodott. Az Egyesült Államok számos tagállamában a tankötelezettség századunk negyvenes-ötvenes éveitől tizenhét éves korig tart.

*Az iskolák főként helyi tantervekkel működnek,* és csaknem kizárólag a helyi erők ellenőrzése alatt állnak (hacsak nem magániskolák). Az amerikai oktatáspolitikai főszereplői az adófizető polgárok, színtere pedig a helyi (városi, megyei) iskolaszék.

A képzés, ami Európában a középiskolákban folyik, *Amerikában lényegében az egyetemeken történik (college).* Az egyetemek maguk is rendszerint az ilyen college-okból nőttek ki az elmúlt százötven év folyamán. Tipikus "kolostori iskolák" abban az értelemben, hogy a városokon, az ipari és kereskedelmi nyüzsgésen kívül telepedtek le. Egyben olyan "gyűjteményes intézmények", amelyek a föllelhető valamennyi kutatási és kulturális aktivitást magukhoz vonzzák és magukba olvasztják.

A gyerekek iskolaváltását, amire gyakran kerül sor, *sztenderdizált vizsgák* teszik lehetővé. E vizsgák révén egyúttal az iskolák munkája is kontrollálható. Az iskolákkal szembeni követelményeket nem a csekély számú és relatíve gyöngye bürokrácia szabja meg (állami szinten - még kevésbé szövetségi szinten), hanem a laikus társadalom, a helyi erőviszonyok. Ennek megfelelően az iskolákkal szembeni követelmények túlnyomó része nem szakmai, hanem társadalmi-politikai jellegű. Az iskolának segítenie kell a lemaradók fölzárkózását, a kisebbségek integrálódását - szóval a nagy amerikai álom megvalósulását (vagy ami belőle mára megmaradt).

*A tesztelés és a tesztszolgálatok* az amerikai típusú oktatáspolitikában nem a bürokratikus állami irányítás fegyvertárába tartoznak, hanem az alkalmazó hatóságok, illetve a közönség fegyvertárába.

A hatóságok, éppen mert közszolgálatuk fejletlen, nem adminisztratív, hanem *financiálisan szólnak bele az oktatásba.* Az európai államigazgatást itt a fináncbürokrácia váltja föl, a köztisztviselőt a könyvelő és az adóhivatalnok. Ennek megfelelően az iskolaszékek vitáinak túlnyomó része is a finanszírozásra korlátozódik, azt firtatva, hogy a lakosság oktatási-kulturális adóinak milyen hányada miként fordítódik az oktatásra.

*A helyi törvényhozás valódi partnerei a menedzser igazgatók.* Az amerikai típusú oktatáspolitikában a központi költségvetés nem garantál eleve semmit; mindent meg kell indokolni. Mégpedig olyan indokokkal, amelyeket a költségvetési viták résztvevői, akik saját adóik elköltésén öröködnék, könnyen és gyorsan föl tudnak fogni. S minthogy itt rendszeresen változó laikus testületek előtt kell megvédeni

az iskola költségvetését, érthetően olyan fogalmakat kell bevetni az alkudozásokba, amelyek minden laikus számára könnyen és gyorsan érthetők.

A pedagógus béralku a viták legfontosabb része, s *a pedagógusnak ugyanúgy kell viselkednie, mint minden más bérmunkásnak*. Így válik az elemi iskolai tanító a pedagógus béralkuk és bérharcok vezéralakjává az amerikai típusú oktatáspolitikában.

### ***A globalizáció szakaszai***

A globalizálódás lényegében három szakaszon megy át, amíg az oktatás kevesek iskolájából népoktatássá válik (Trow 1974, Trow, Nybom 1991). Ez a fejlődés az egész oktatási rendszert jellemzi (alapfok, középfok, felsőfok), és lényegesen meghatározza az oktatás és szakképzés jövőbeni illeszkedését is.

#### *A globalizálódás előzménye: elit oktatás.*

A múlt század második felében, nagyjából az első világháborúig Európa nyugati és középső régióiban gyorsuló ütemben számolódott föl az analfabétizmus. Az analfabétizmus visszaszorulásának egyik tényezője kétségtelenül az állami népoktatás kiépülése volt minden országban. A népoktatás a maga három-négy, később négy-hat évfolyamos iskoláival ismét európai találmány volt, amely rányomja ma is a bélyegét a világ valamennyi országának népoktatására. A 19-20. század fordulója Európa északnyugati sarkától délkelet felé haladva a népoktatás fokozatosan tömegessé, majd pedig általánossá válásának időszaka volt.

A középfokú képzés ekkor még szerkezetében és irányultságában érintetlenül tükrözött egy másfajta eredetet. A benne végbemenő erőteljes szelekció természetesen magasan tartotta mind a középiskolai végbizonysítvány, mind az egyetemi végzettség társadalmi-politikai rangját és kulturális értékét.

Mi történt a többiekkel? Nagyobb részük a népoktatással be is fejezte iskolai pályafutását; a lakosság egy növekvő része azonban - főként városokban és iparvidékeken - a szakképzésbe került. Ennek formája a korai tizenéves korban történő tanoncképzés volt. Ez az iparban lényegében a gyermekmunkát váltotta föl (a mezőgazdaságban egyelőre még nem). A tanoncképzés azonban nemcsak a mezőgazdaságban nem öltött iskolai formát, hanem az iparban is csak látszólagos kapcsolatai voltak az iskolai oktatással. Egyes foglalkozásokban megkövetelték az alsó középfokú végzettséget (kereskedelmi), és egyes szakmákban - századunk húszas és harmincas éveitől kezdve Magyarországon is - a polgári iskolai végzettséget (szintén alsó középfoknak számít). Ezek az intézménytípusok azonban nem illeszkedtek a középfokú oktatás rendszerébe, hanem csak kiegészítették azt - inkább félközépfokúnak mondhatnánk őket. Ennek a látványos és törvényes jele az volt, hogy pl. az Osztrák-Magyar Monarchiában nem adtak érettségi bizonyítványt, azaz nem jogosítottak egyetemi továbbtanulásra.

Ebben a hosszú időszakban a felsőoktatás reprezentálója az egyetem. Jóllehet az egyetem történetileg nem függ össze az oktatás egyéb intézménytípusaival, amikor egy-egy országban kialakul az oktatás rendszere, akkor az egyetem képezi azt, amit ma harmadik szakasznak, illetve felsőoktatásnak nevezünk. Természetes, hogy ez a beépülés nem zökkenő mentes. Az egyetem tanárai és vezetői mindegyiknél az autonómiájukat látják veszélyeztetve, és joggal. Ahhoz, hogy egy ország egyetemei vala-

miképp a köz-oktatás részévé váljanak, korlátozni kell az autonómiájukat, és diktálni nekik a föltételeket. Ez óhatatlanul együtt jár az egyetemek és a kormányok ("az állam") összeütközéseivel.

Mindennek ellenére az egyetem mint intézmény hosszú időn át őrizte és hagyományozta tovább egykori elit jellegét. Hagyományozta egyfelől a tanítást és a tanulás anyagát, amely mindenkor a tudományos képzés álcáját öltötte (akkor is, amikor már nyilvánvalóan foglalkozásra, professzióra készített föl). Hagyományozta másfelől azokat a magatartásokat, beállítódásokat és az őket tükröző szimbólumokat, amelyeket megkülönböztették az egyetem polgárait a társadalomtól. Végül, de nem utolsósorban hagyományozta azokat az értékeket, normákat és szankciókat, amelyek egy társadalmi elitet elkülönítettek a társadalom többi csoportjaitól, és sajátos elit tudatot kölcsönöztek nemcsak az egyetem polgárainak, hanem a "diplomás embernek" általában.

#### *A globalizálódás kezdete: demokratikus oktatás*

A 19-20. század fordulóján a népoktatás Európa-szerte általánossá válik. Ez a folyamat természetesen magában a középfokú oktatásban is jellegzetes változásokkal jár együtt.

*Általánossá válik a középfokú oktatás alsó szakasza, a korai tizenévesek oktatása.* Ez az általánossá válás három dolgot jelent. Egyrészt a követelmények szintjén fogalmazódik meg a tankötelezettség kitolódása (legalább 14 éves korig, de általában 16 éves korig). Ez együtt jár a gyermekmunka törvényi tiltásával. Másrészt általánosan kiépül az alsó középfok hálózata, és fokozatosan a már kiépült népoktatás részévé válik (mint pl. a volt szovjet blokk országaiban történt 1945-47 között az általános iskolák megszervezésével). Harmadrészt pedig az alsó középfok tananyaga fokozatosan egységesül és ezzel párhuzamosan elméleti jellegűvé válik.

*Mind nagyobb a lakossági igény a középfokú oktatás felső tagozatára is.* Ennek megfelelően az általánossá válás folyamat folytatódik a középfok felső szakaszában is, ahol rendszerint a következő egy-két évfolyamok fokozatosan egységesülnek. E közeledés látványos eredménye a középiskolai végbizonysítványok (bakkalaureátus, érettségi stb.) számának és arányának növekedése. Míg az előző szakaszban ez az arány mintegy 10 % körül maradt egy-egy korosztályban, addig most az arány 50 % körül mozog, illetve elhagyja azt. Természetesen mindez csak úgy lehetséges, hogy a középfokú oktatás régebbi szelektivitása fokozatosan oldódik, magába olvasztva a korábbi szakképzés jelentős részét is. Főként azért, mert a középfokú oktatás iránti érdeklődés elsősorban nem a gimnáziumi (líceumi, tehát általános) képzés iránt nő meg, hanem a több célú, tehát felsőoktatásra is, de munkába állásra is fölkészítő oktatási formák iránt.

*A szakképzés kitolódik a tankötelezettség utánra.* A szakképzés már nem a népoktatás (tehát a korai tizenéves kor) problémája, hanem a középfokú oktatásé (tehát a késői tizenéves koré). A középfokú oktatás tömegessé válásának "húzó ágazatává" nem a gimnáziumok válnak, hanem azok az intézménytípusok, amelyeket mi szakközépiskolának nevezünk. Minthogy késői tizenéves korról van szó, a szakképzésben mind fontosabb szerepet játszik a felnőtt képzés. Korábban ez csupán pótló funkciót tett ki (népfőiskolák, szakérettségik, szabad egyetemek formájában). Most azonban a szakképzés válik a felnőtt oktatás legfontosabb formájává. Beléphetnek a tizenhat évesek, de a korai huszonévesek is. Az átképző központok, munkaközvetítők pedig mind intenzívebben foglalkozni kényszerülnek idősebbekkel is. Kitolódik a szakképzés megkezdésének, vagy egy újabb szakma megszerzésének határai.

*A felsőoktatás tömegessé válik.* A felsőoktatás tömegessé válása Európa-szerte a háborús helyreállítás befejeztével, tehát nagyjából az 1950-60-as évtized fordulóján indult el. Statisztikai látványosak. A fejlett európai országokban a felsőoktatásban való részvétel aránya messze meghaladta a küszöbnek

tekintett 15 %-ot, és közelít a 30 %-hoz; egyes országokban pedig már el is hagyta. Nem árt azonban figyelniük azokra a statisztikai összehasonlításokra, amelyeket utóbbi időben Ladányi Andor (1992) tett közzé. Ezek ugyanis elég világosan mutatják, hogy a globális arányszámok mögött a ténylegesen diplomát szerettek arányai távolról sem mutatnak egyértelmű elmaradást, mondjuk, Magyarország és más közép-európai ország között.

*A tömegessé váló felsőoktatást többé nem az egyetemek reprezentálják.* Tekintve, hogy az egyetemek befogadó képessége nem növekedett lényegesen, az egyetemeken belül vagy az egyetemekkel párhuzamosan kellett megteremteni a tömegméretűvé váló felsőoktatás megfelelő intézményrendszerét. Ennek különböző szervezeti megoldásai alakultak ki Európa-szerte. Az egyik megoldást az ún. közös egyetemek (főiskolák) hálózata hozta (Gesamthochschule, Polytechnics). Sok országban ezeknek a közös intézményeknek a telepítése egyfajta felsőoktatási regionalizálással kapcsolódott össze. Az 1960-70-es évek nagy állami hálózatfejlesztése, főként az észak-európai országokban olyan egyetemi központok létrehozásával társult, ahol különféle diplomákat lehetett megszerezni.

*A közös egyetemek és a regionális felsőoktatási központok mellett bizonyos szakképző intézmények is felsőfokúvá válnak.* Ma egyre több európai reform tűzi zászlajára az egyetemek mellett a felsőfokú szakképző főiskolák hálózatának kialakítását. Ahol ezt a fejlesztési irányt választják (Európa nyugati és északi régióiban), ott az egyetemek viszonylag elkülönülten maradnak. Mellettük azonban a felsőfokú és félfelső fokú szakképzés egész hálózata van kialakulóban.

*Az eltömegesedés az egyetem hagyományos kultúráját a maga egészében átalakítja.* Mindez annak a következménye, hogy a felsőoktatás mind szélesebb köreiben olyan hallgatóság jelenik meg, amely nincs hagyományosan fölkészítve egy elit felsőoktatásra. Ehelyett a felsőoktatás kultúráját (nyelvhasználat, jegyzetelés, időbeosztás, tanulmányi választás, pályaválasztás, költségek előteremtése stb.) magában a felsőoktatási intézményben kell elsajátítania.

*A globalizálódás kiteljesedése: általános képzés*

Az általános (közép)iskolázás azt jelenti, hogy egy-egy korosztálynak 90-95 %-a lép be a középfok felső szakaszába, és mintegy 70 % végbizonysítványt szerez. Ezt a folyamatot rendszerint a 10-12 éves tankötelezettség kíséri.

*Az általánossá váló középiskola pedagógiáját tekintve a mai általános iskolára emlékeztet.* Inkább készségfejlesztést folytat, mint ismeretet nyújt; és inkább átfogó, semmint speciális készségeket alakítanak ki itt a fiatalokban. E pedagógiai szempontok alkalmazását egyre növekvő szociális és politikai követelmények is kísérik, mivel a középiskolába elméletileg minden fiatal belép. A középiskola hálózata, pedagógusai és épületei nagyrészt ki vannak téve azoknak a társadalmi mozgásoknak (migráció, demográfia), amelyek a lakosság térbeli átrendeződését kísérik. Röviden: ez a középiskola az alapellátás részévé vált.

*A szakképzés kikerül a középfokú oktatás problémaköréből, és a felsőoktatás kérdésévé válik.* Ennek következtében a korábbi szakképző középiskolák fokozatosan integrálódnak az általánossá váló középiskolai rendszerbe. A szakképzés megkezdéséhez egyre több szakterületen követelmény 12 évfolyam elvégzése egy általános gimnáziumra emlékeztető intézményben; egyes szakképzések pedig már 13-14 évfolyamot követelnek meg (vagyis a felsőoktatásból is valamennyit). Ezzel együtt maga a felsőoktatás (post secondary képzés) lényegében szakképzéssé változik, és az egykori elit egyetemi jelleg egyértelműen a felsőoktatás utánra (felnőtt képzés) tevődik át.

*A felsőoktatás intézményrendszere hasonló változásokon megy át, mint korábban a középfokú oktatás.* Az egyik változást a belépéskori szelekció eltörlése jelenti. Ez természetesen igen nagy terhet ró mind az intézményhálózatra, mind a költségvetésre, mint ahogy nagy nyomás nehezedik a munkakerő-

piacra is. A másik változás a felsőoktatás kezdő szakaszának fokozatos egységesülése és általánossá válása. Egyes közoktatási rendszerekben (pl. Spanyolország) egy vagy két éves ez az előkészítő szakasz. Másutt (pl. Németország) maga a középfokú oktatás tolódik ki. Az amerikai megoldás a leginkább közismert. Ez a felsőoktatáson belül szervezi meg a középfokú oktatás egyfajta pótlását (undergraduate képzés). A harmadik változás e közös szakasz egyre elméletibbé válása. A felsőoktatásban is megismétlődni látszik az a tendencia, amelyet a középfokú oktatásban Európa-szerte jól nyomon követhetünk. Ti. az elméleti alapozás válik általánossá, amelyet hosszabb-rövidebb ideig tartó szakosodás követhet. Végül egy negyedik változás a pályaválasztás korévének kitolódása, illetve ezen belül az elit jellegű tudományos képzés kései megkezdése.

## Irodalom

- Archer M S* ed (1972): *Students, University and Society*. London: Heinemann
- Archer M S* ed (1982): *The Sociology of Educational Expansion*. London, Beverly Hills: SAGE
- Feleky G* (1993): *A munkaszituációtól a strukturális viszonylatokig*. (Kandidátusi értekezés) Szeged: JATE Szociológia Tanszék
- Forray R K, Kozma T* (1992): *Társadalmi tér és oktatási rendszer*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Kovács J, Timár J* (1971): "A munkaerő és az oktatás távlati tervezésének módszerei néhány európai szocialista országban." *Sigma* 214-31, 303-12.
- Kozma T* (1987): *Iskola és település*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Kozma Tamás* (1992): *Reformvitáink*. Budapest: Educatio Kiadó
- Meyer J W, Hannan M T* eds (1979): *National Development and the World System*. Chicago: The University of Chicago Press
- Meyer J W* (1980): "The world polity and the authority of the nation state." In: Bergesen A ed (1980): *Studies in the Modern World System*. New York, 109-37.
- Meyer J W et als* (1992): "World expansion of mass education 1870-1970." *Sociology of Education* 65.
- Nagy J* (1970): *Az iskolafokokozatok távlati tervezése*. Budapest: Tankönyvkiadó
- Setényi J* (1993): "A főiskolai szektor modernizálódása". *Educatio* 3: 463-74.
- Timár J* (1967): "Oktatás-gazdaságtan." *Magyar Pedagógia* 4: 214-31.
- Tót É* (1993): "Képzés az iskolarendszeren kívül". *Educatio* 3: 443-62.
- Trow M* (1974): *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*. Paris: OECD.
- Trow M A, Nybom Th* eds (1991): *University and Society*. London: Kingsley

## **EXPANZIÓ KÖZÉPFOKON**

Az oktatási expanzió már hosszú ideje magyar viszonyok között is tanulmányozott, mindig újra felfedezett folyamat. Lényegét úgy vélem az adja, hogy a társadalom- és oktatáspolitikai elgondolásokat, becsléseket, terveket – egyes időszakokban utasításokat is – meghaladó mértékben és ütemben növekedik a szervezett tanulásban résztvevők száma és a korcsoportokhoz viszonyított aránya.

Különös jelentőségű a nem kötelező iskolai szinteken, elsőként a középfokú oktatásban bekövetkezett dinamikus növekedés, hogy a társadalom- és oktatáspolitikai elgondolásokat, becsléseket, terveket – egyes időszakokban utasításokat is – meghaladó mértékben és ütemben növekedik a szervezett tanulásban résztvevők száma és a korcsoportokhoz viszonyított aránya. Különös jelentőségű a nem kötelező iskolai szinteken, elsőként a középfokú oktatásban bekövetkezett dinamikus növekedés.

A magasabb iskolai fokozatokban való részvétel és a magasabb kvalifikációk megszerzése iránti társadalmi-lakossági igény olyan folyamatot jeleznek, amelyet valószínűleg joggal tarthatunk a kilencvenes évek egyik kiemelkedően fontos és látványos történetének. Összefüggései szerteágazóak, s talán nem túlzás megkockáztatni, hogy új társadalmi minőségek hordozóivá válnak.

### *Társadalmi-gazdasági helyzet*

Mielőtt a középiskolázási tendenciákat vizsgálnánk, érdemes egy pillantást vetni a mellékelt térképre (1. ábra). Az ország kistérségei a tíz változó alapján szerkesztett mutatók alapján öt csoportba kerültek, a dinamikusan fejlődőtől a lemaradóig. A térkép jól érzékelhetően jelenít meg egy északi és keleti országrészt, amelyet stagnálás és lemaradás jellemez; egy nyugati országrészt, amelyet a fejlődő térségek dominálnak, és a kettő közötti felzárkózó-fejlődő területet. E plasztikus képből legfeljebb a nagyvárosi környékek emelkednek ki (a keleti országrészben), és az aprófalvas térségek mutatkoznak kirívóan rossz helyzetűnek (a Dunántúl déli peremén).

Bár az iskolázással kapcsolatos elemzésünk jelenleg nem kistérségi, hanem megyei szinten folytattuk, a térképen megfigyelt összefüggésekre többször fogunk utalni. (A térképet Híves Tamás szerkesztette)

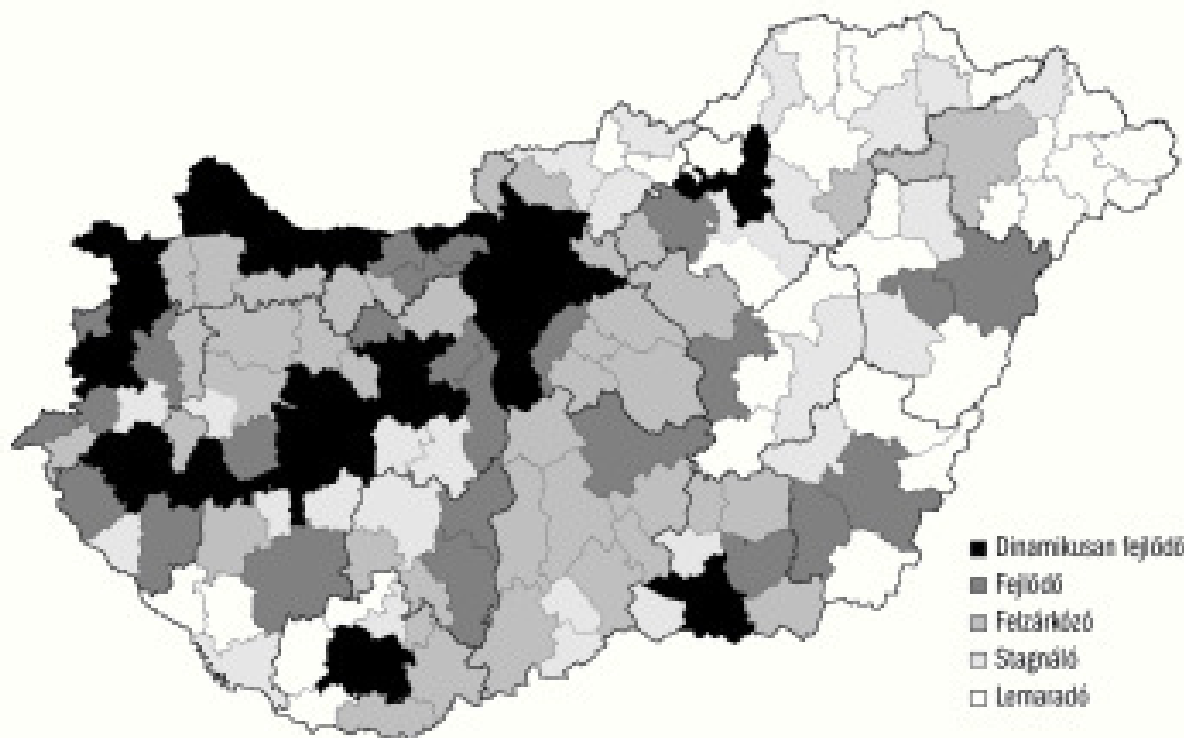
### *Változások az iskolatípus választásában*

A kilencvenes évek elején levonult az a kicsiny demográfiai hullám, amely bővülésre készítette a középfokú iskolák hálózatát a hetvenes évek első felében születettek befogadása érdekében. A rendszerváltással járó politikai, a piacgazdaságra való áttéréssel bekövetkezett gazdasági változások szabadjára engedték a korábban lefojtott iskolázási igényeket, illetve ösztönözték a továbbtanulást. Az egyes iskolák pedig – mint a korábbi időkben is – nemcsak túlélésben, hanem növekedésben, a változó környezethez való alkalmazkodásban érdekeltek. Az iskolák, még szerkezetük, képzési kínálatuk átalakításával is törekedtek arra, hogy jó pozíciókat teremtsenek magunknak a csökkenő létszámú korcsoportok befogadása során.



## 1. ÁBRA

*Az ország kistérségei, fejlettség szerint*



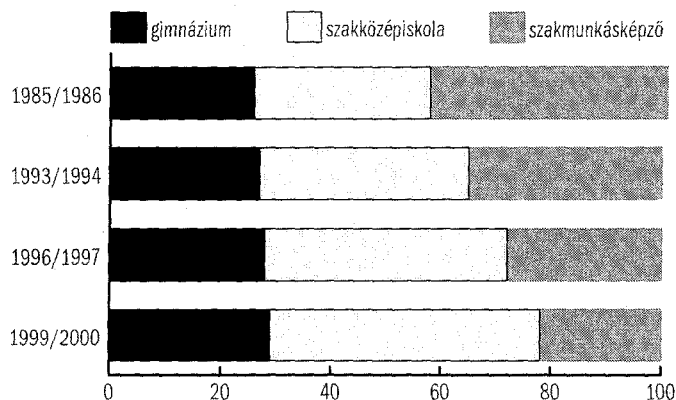
Az országos statisztikákat vizsgálva legfeltűnőbb az, hogy a megfelelő korúak létszáma csökkent ugyan, de a középfokon továbbtanulóké jó ideig stagnált, azután is kisebb mértékben csökkent, mint a demográfiai adatokból következett volna. Ez a jelenség úgy értelmezhető, hogy a kisebb létszámú korcsoportok egyre több tagja egyre hosszabb időt tölt a középfokú oktatásban.

A változás alapját a továbbtanulók átáramlása jelenti a szakmunkás-képzésből az érettségit adó iskolatípusokba. Ezt az iskolarendszer szempontjából úgy is megfogalmazhatjuk, hogy a kilencvenes évek „vesztése” a hagyományos szakmunkásképzés. Ugyanis a középiskolák csak úgy növelheték tanulólétszámukat, ha magukhoz vonzották azokat, akik korábban megelégedtek volna a rövidebb ideig tartó (tulajdonképpen részidős) szakmunkásképzéssel. A 2. ábra adatain nyomon követhető a szakmunkásképzés fokozatos térvesztése az évtized elejétől: 35%-ról 22%-ra csökkent az itt tanulók aránya a középfokú oktatásban részt vevők között.

Az általános képzési célú gimnázium keveset profitált ebből: 27%-ról csak 29%-ra nőtt a gimnáziumi tanulók részesedése a vizsgált időszakban. A szakmai képzésben részt venni szándékozók a szakmunkásképzés helyett elsősorban a szakközépiskolát választották: a középfokú oktatásban tanulóknak az évezred fordulóján majdnem a fele (49%) szakközépiskolába jár.

## 2. ÁBRA

A középfokú képzésben résztvevők arányának változásai országosan, a vizsgált tanévek szerint



Területileg vizsgálva ezeket az adatokat, érdemes figyelni a tanulók megoszlásának eltéréseire. A gimnáziumban továbbtanulók megyék közötti eltérései az átlaghoz képest csökkenők ugyan, de lényegében ugyanakkorák az időszak elején, mint a végén (15%). A szakközépiskolában továbbtanulók megyék közötti eltéréseinek jelentősége viszont éppúgy növekedett, mint a szakmunkásképzésben résztvevők: míg az előbbi jelentősen csökkent, az utóbbi ugyanígy növekedett. Azaz nőttek a területi különbségek abból a szempontból, hogy az egyes térségek inkább szakközépiskolai vagy inkább szakmunkásképzési továbbtanulást nyújtanak fiataljaiknak, miközben a gimnáziumi továbbtanulási részvételben sokkal kisebbek a területi eltérések. Ugyanezt mutatják az iskolatípusonkénti továbbtanulási arányok legkisebb és legnagyobb értékei közötti eltérések is. Különösen kirívó az évtized végén a szakmunkás-képzésben részt vevők arányában mutatkozó megyék közötti eltérés: a legmagasabb arány jóval több mint kétszer múlja fölül legalacsonyabbat.

Az 1993-as tanévet bázisnak tekintve az alábbi összefüggéseket hangsúlyozzuk. A gimnáziumban tanulók száma országosan kis mértékben növekedett, de ez a növekedés úgy következett be, hogy a fővárosban mindkét további évben csökkent a gimnazisták száma. Ezt úgy értelmezzük, hogy az évtized elején Budapesten a gimnázium már olyan telítettségi állapotot ért el, hogy nem volt „elfojtott igény”, nem volt olyan nagyobb létszámú társadalmi csoport, amely gyermekeit végre gimnáziumba akarta volna küldeni. Figyelemre méltó, hogy a szakközépiskolások számának növekedése is elmarad az országos átlagtól. A szakmunkásképzésbe járók száma az évtized végére viszont megfelelő volt, s a csökkenés üteme alapján úgy véljük, lassan itt is eléri a főváros az adott iskolaszervezet mellett a telítettségi állapotot. Ezt a telítettséget úgy is megfogalmazhatjuk, hogy a nem kötelező iskolafokozaton is – akár csak az általános iskola szintjén – a megfelelő korúak létszáma határozza meg a beiskolázhatóak számát. Hasonló folyamatot az ország más térségeiben nem találunk.

Jellemzőnek látunk három további fejlődési utat.

a) Az egyiket a középiskolázás friss expanziója karakterizálja abban az értelemben, hogy mindkét középiskolai típusba járó diákok száma folyamatosan növekszik, jeleként a korábbi években, évtizedekben nem mutatkozó vagy nem realizált iskolázási igényeknek. Ezt támasztja alá, hogy e típusban a szakmunkástanulók létszáma sem csökkent az átlagost sokkal meghaladó mértékben. Legjellemzőbb példája ennek két alföldi megye – Békés és Jász-Nagykun-Szolnok –, valamint Baranya megye, de némileg hasonló folyamatot regisztrálhatunk Fejér megyében is.

b) További jellegzetes mintázatot alkotnak azok a megyék, ahol csak az egyik középiskola-típus terjedése robbanásszerű a szakmunkásképzés rovására, azaz az expanzió határozottan az egyik iskolatípust emeli ki. Borsod-Abaúj-Zemplén megye kínálja erre az egyik példát, ahol a szakközépiskola; Győr-Moson-Sopron megye a másikat, ahol a gimnázium kiterjedése a látványosabb. Mindkét megye esetében a korábbi továbbtanulási és iskolai szerkezetek korrekciójára kell gondolnunk. A két térség gazdasági-társadalmi fejlettsége közötti különbség nyomán azt is feltételezzük, hogy a Nyugat-Dunántúlon a felsőfokú tanulás iránti növekvő igények vannak a gimnáziumi továbbtanulás gyakorisága mögött, míg az észak-magyarországi térség esetében a szakképzés magasabb szintje felé irányulnak az igények.

c) Harmadjára azt a területi csoportot figyelhetjük meg, ahol nem történt jelentős változás. Hajdú-Bihar és (kevésbé pregnánsan) Szabolcs-Szatmár-Bereg, valamint Vas megyéket sorolhatjuk ide. Különösen a két alföldi, kisebb mértékben a dunántúli megyére is jellemző a szakmunkástanulók magas száma és hányada, a szakközépiskolai képzésnek az átlag alatti növekedése. A Vas megyei képzési szerkezet stagnálását a kedvező gazdasági helyzet ellensúlyozza, ami nem lakosságának (iskolai) műveltségére, hanem kedvező földrajzi helyzetére vezethető vissza. A két alföldi megye esetében a képzési kínálat és az iskolahálózat korszerűsítésének elmaradását nem kompenzálják egyéb előnyök. Nézetem szerint hosszabb távon még a jó földrajzi fekvés sem lesz elegendő a képzés és a képzési kínálat hiányosságainak pótlására, s ebbe az irányban kellene elmozdulnia a két észak-alföldi megyének is. Az egyes térségek és nagyobb országrészek gazdasági stagnálása, lemaradása/leszakadása (lásd 1. ábra) közvetlenül nyilván nem orvosolható a fiatalok jobb, korszerűbb képzésével, nagyobb távban azonban aligha számíthatunk fejlődésre, felzárkózásra e nélkül.

### *A gimnázium*

A gimnáziumi továbbtanulásnak köztudottan két fő funkciója van: felkészít a felsőfokú tanulmányokra, vagy érettségit ad a továbbtanulni nem szándékozók számára illetve azoknak, akik jobb híján választanak helyi, nem szakképzést adó iskolát. E két funkció természetesen nem különül el szervezetenként, ám az adott intézményt választók tudják – még ha nem is tanulmányoznak statisztikákat és rangsorokat –, nagyjából milyen eséllyel fognak továbbtanulni az érettségi után, ha itt vagy ott jelentkeznek. (Nem is szólva az „elit” gimnáziumoknak megadott felvételiztetési jogról.) Másként fogalmazva a gimnázium gyakori választásában a családoknak vagy olyan magabiztos döntése fejeződik ki, hogy gyermekeik később még magasabb képzettséget szereznek, vagy pedig az, hogy a gyermekek (különösen a lányok) jobb társadalmi pozícióinak eléréséhez szükséges az érettségi. A gimnáziumban továbbtanulók területi arányainak eltéréseiben feltételezésünk szerint az iskolatípusnak e két funkciója is megjelenik.

## A szakközépiskola

Amikor a szakközépiskolában tanulók területi arányait vizsgáljuk, szem előtt kell tartanunk az előbbi megoszlásokat, és azt is, hogy az egyes térségek (megyék) hagyományos oktatáspolitikája, képzési kínálata milyen csatornákat részesített előnyben az iskolázási igények kielégítése érdekében. Azaz tartósnak látszik az a jellegzetesség, amelyre már a nyolcvanas évek elején végzett kutatásainkban is felhívtuk a figyelmet (Forray & Kozma 1992), azaz hogy az ország, gazdaságilag kevésbé dinamikus keleti térségeiben az országos átlagokhoz viszonyítva is a gimnázium dominanciája jellemző, míg a nyugati országrészekben elsősorban a szakközépiskoláé. Rámutattunk, hogy a nagy erővel fejlesztett borsodi térség iskolahálózatában és a továbbtanulási szerkezetben az érettségig adó képzések zömmel szakmunkásiskolákban szerveződnek, s tartósítják a térség aluliskolázottságát.

Így válik érthetővé, hogy a szakközépiskolai részvétel aránya alapján miért listavezetők (Budapest kivül) azok a megyék, amelyek a gimnáziumba járók arányában nem tűntek ki, jóllehet társadalmi-gazdasági helyzetük és kilátásaik alapján területük egésze vagy nagyobb része a fejlődő vagy éppen dinamikusan fejlődő országrészek közé sorolható (Zala, Fejér, Vas, Győr-Moson-Sopron stb.). Ugyanakkor az alföldi térség (Hajdú-Bihar, Szabolcs-Szatmár-Bereg megyék) szakközépiskolai hálózatának szintje és fejlődése elmarad az átlagtól. Kissé elébe vágva a képzési struktúrák területi jellemzésének, már itt felhívjuk a figyelmet egy olyan folyamatra, amely nézetünk szerint jelentőségénél kisebb érdeklődést váltott ki az elemzők körében. Az 1999/2000. tanévben a szakközépiskolai tanulóknak közel 10%-a a szakmunkások szakközépiskolájában tanult (20 250 tanuló).

Ez a szám és arány három okból is igen jelentős.

- Egyrészt itt csak kétéves a képzés, azaz fele a rendes szakközépiskolának, az egy évfolyamhoz viszonyított arányát, illetve a potenciális érettségizők évfolyamonkénti számát az intenzív képzésben résztvevők a 10%-nál nagyobb mértékben növelik.
- Másrészt azt is jelzi, hogy a hagyományos szakmunkásképzésben részt vevő (többségében fiatal) korcsoportok jó része már az érettségi megszerzésére is törekszik (a szakmunkásképzésben résztvevőkhöz viszonyítva arányuk a 20%-ot is meghaladja). Mivel az elemzésben nem idősoros elemzést készítettünk, hanem a területi eltéréseket vizsgáljuk, talán figyelmen kívül hagyhatjuk azt a szempontot, hogy az egyes évfolyamok, illetve végzősök számához viszonyítva mekkora arányokról van szó.
- Harmadrészt e képzés kiterjedése még a diákok iskolatípusonkénti megoszlásának változásánál is élesebben jelzi a magasabb iskolázottságra irányuló igények – és persze a lehetőségek – növekedését: 1993-ban még csak 1533 diákja, 1996-ban már 16 ezer, 1999-ben pedig már 20 ezer diákja volt ennek az iskolatípusnak.

Területileg az jellemző, hogy 1993-ban – értelemszerűen – a fővárosban volt a legmagasabb az így érettségizők száma. Azért felel ez meg a várakozásoknak, mert olyan innovációról van szó, amely első lépésben a legmagasabban iskolázott terület eddig viszonylag lemaradó csoportját érinti, tovább növelve az itt élő fiatalok iskolázottsági szintjét. Pest megye a főváros közelsége folytán kerülhetett az úttörők közé. Borsod-Abaúj-Zemplén megye is az elsők között van ebben a tekintetben: ezt valószínűleg a szakmunkásképzés kiterjedtsége és a középiskola viszonylagos alulfejlettsége indokolja. Fejér és Komárom-Esztergom megyét – amelyeket szintén a szakmunkásképzés dominanciája jellemzett – gazdaságuk dinamikus fejlődése is olyan kihívás elé állította, hogy törekednie kellett fiatal lakossága iskolázottsági szintjének emelésére. Az évtized közepére bekövetkezett robbanásszerű fejlődésben újra a központi régióé és közvetlen környékéé a vezető szerep, Budapestet Pest és Fejér, Ko-

márom-Esztergom megyék követik: a négy térségben összesen mintegy 6300-an vettek részt ebben a képzésben. A skála másik végpontját viszont a néhány százas létszámok jellemzik, különösen az észak-alföldi megyéket: Hajdú-Biharban 140, Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében 290 diák tanult a szakmunkások szakközépiskolájában. Az évtized végére országosan is csökkent a növekedés üteme, s ezt a fejlődést területi szempontból az jellemzi, hogy a korábbi „éllovasok” lényegében nem bővítették létszámaikat, ám a legtöbb, eddig elmaradó területen dinamikusan nőtt az érettségire felkészülő szakmunkások száma. A kivételt ismét csak a két keleti megye jelenti, miközben az Alföld és Észak-Magyarország stagnáló vagy lemaradó többi térségében jelentős számú végzett szakmunkás igyekezett érettségit szerezni. Az alföldi megyéken kívül két nyugat-magyarországi megyében alacsony – egyébként az évtized folyamán állandóan – a létszám. Ezt azonban az itt kiemelt szempont alapján nem tudjuk értelmezni.

#### *A szakmunkásképzés*

A szakmunkásképzés visszaszorulása az ország valamennyi térségét érintő folyamat, az ország 20 területi egységéből egyetlen sincsen, ahol ne következett volna be függetlenül az 1993-as (a korábbi időszakokhoz viszonyítva már alacsony) arányok viszonylag gyors további csökkenése. A területi különbségek inkább akkor mutatkoznak jelentősnek, ha Budapestet is egynek tekintjük a megyék sorában: a szakmunkás-tanulók legalacsonyabb (budapesti) és legmagasabb (Bács-Kiskun megyei) aránya között 1993-ban és 1996-ban kétszeres a különbség, 1999-ben csaknem két és félszeres. Budapestet figyelmen kívül hagyva a 9%-os különbség csak 10%-osra nőtt az időszakban (Csongrád és Bács-Kiskun, illetve Csongrád és Somogy megye között).

A különbségek ellenére kevés olyan térség van az országban, ahol a radikális változások a megyék e szempontból kialakuló sorrendjét megváltoztatták volna. Azaz ott, ahol a kilencvenes évek elején legszűkebb volt a szakmunkásképzés, az évtized végén is legkisebb kiterjedésű maradt. Ez jellemző Budapestre, Csongrád megyére az egyik, Bács-Kiskun, Somogy, Veszprém megyére a másik végpontra. Csak a más vonatkozásban már említett szórásvizsgálat alapján képzett csoportok tagjainál vannak különbségek. Ezek közül kiemeljük Békés és Jász-Nagykun-Szolnok megyét, amelyekre az átlagnál inkább jellemző volt a hagyományos szakmunkásképzés beszűkülése.

#### *A szakképzési szerkezet területi változása*

A szakképzési irányok vizsgálatát megnehezíti, hogy az évtizedben több olyan változás történt, amely érintette ezt a szférát. Itt csupán azt emeljük ki, hogy az Országos Szakképzési Jegyzék követelményeinek általánossá válása nyomán a korábbi és az új nomenklatúra szerint oktatott szakmákat egymással meg kellett feleltetnünk. Ez éppúgy vonatkozott a szakmunkásképzésen belül, mint a szakközépiskolában oktatott szakmákra. (A megfeleltetést szakértői közreműködéssel végeztük, a kritériumok részletezése azonban meghaladná a tanulmány kereteit.) Az 1999/2000-es tanévben mind a szakközépiskolai, mind a szakmunkásképzésben a tanulmányok első két évét az orientációs szakasz képezi, ezért ebben a tanévben a szakközépiskolai tanulók majdnem egyharmada (91 ezer az összesen 242 ezerből), a szakmunkástanulóknak pedig a fele (55 ezer a 110 ezerből) nem sorolható be szakirány szerint. Ennek következtében a legutóbbi vizsgált tanév szakmai szerkezetének alakulása csak korlátozottan vethető össze a korábbi évekkkel.

Először azt vizsgáljuk meg, hogyan változott a szakképzési szerkezet azokban a szakirányokban, amelyek 1993-tól a legnagyobb arányokat képviselték a tanulók száma alapján. Ezeket fogjuk aztán területi elrendezésük alapján szemügyre venni. A szakközépiskolai szinten szervezett képzések közül legjelentősebb tanulói létszámot az alábbi szakirányokban találunk:

1. TÁBLA

*A tanulók aránya a legnépesebb szakterületeken (százalékban)*

|                                | Szakközépiskola |      |      | Szakmunkásképzés |      |      |
|--------------------------------|-----------------|------|------|------------------|------|------|
|                                | 1993            | 1996 | 1999 | 1993             | 1996 | 1999 |
| Egészségügy                    | 8,6             | 7,2  | 3,2  | 0,0              | 0,0  | 0,0  |
| Gépészet                       | 19,3            | 14,2 | 5,8  | 25,8             | 21,0 | 19,4 |
| Elektrotechnika, elektronika   | 10,3            | 8,3  | 3,9  | 5,9              | 5,2  | 6,2  |
| Informatika                    | 2,1             | 4,8  | 5,2  | 0,0              | 0,0  | 0,5  |
| Építőipar                      | 3,1             | 2,5  | 1,1  | 12,0             | 11,4 | 12,8 |
| Könnyűipar                     | 4,3             | 3,6  | 1,9  | 13,7             | 11,6 | 8,8  |
| Közgazdaság                    | 11,5            | 12,1 | 7,5  | 0,0              | 0,0  | 0,0  |
| Kereskedelem, marketing, adm.  | 9,8             | 10,5 | 7,0  | 9,3              | 7,9  | 11,6 |
| Biztonság, vegyes és szolg.ip. | 0,0             | 0,0  | 1,3  | 6,9              | 8,2  | 8,5  |
| Szakmunkások szakközépisk.     | 0,5             | 7,3  | 8,4  | 0,0              | 0,0  | 0,0  |
| Pályaorientáció                | 0,0             | 0,7  | 38,1 | 0,0              | 0,0  | 49,7 |

A legnépesebb szakképzések áttekintése alapján azt az általános következtetést lehet levonni, hogy a hagyományos, ipari termeléshez kötődő képzés volumene a szakközépiskolában nagy mértékben csökkent, de a szakmunkásképzésben megtartotta pozícióit. Növekedett, illetve viszonylag magas maradt a közgazdasági és kereskedelmi képzésben részt vevők aránya az érettségit adó képzésben, s új elemként jelent meg az informatikai szakirány. A szakmunkásképzésben a gépészeti és építőipari képzés nagyságrendileg azonos maradt, növekedett a kereskedelmi képzés és erősödött a biztonsággal és vegyes szolgáltatással kapcsolatos képzés terjedelme.

Összefoglalva azt emeljük ki, hogy az érettségit adó iskolákban a nem termeléshez kötődő egyes képzési irányok kaptak nagyobb teret, csak az – amúgy jelentősen visszaszoruló – szakmunkásképzésben maradtak viszonylag terjedelmesek a hagyományos ipari ágazatokhoz kapcsolódó képzések. Azaz a szakképzés szerkezetében bekövetkezett változások elsősorban az érettségit is adó képzés expandálódásának következménye, ugyanakkor a szakmunkásképzés szerkezete – a drámaian csökkenő részvételi arányok mellett – alapvetően nem változott.

Végeredményben a középfokú szakképzés szerkezetében dominánssá váltak az emberközi kapcsolatokat és a modernebb ismereteket kívánó, elméletigényesebb irányok. Ez a fejlődés – ha következtetésünk helytálló – minden bizonnyal alapja lehet az érettségi megszerzése iránti igények növekedésének és a további felsőoktatási expanciónak.

Bár a tendencia pozitív vonását emeltük ki, nem szabad figyelmen kívül hagyni azt sem, hogy a gazdasági háttér bizonytalansága is okozhatja a korábban népszerű szakirányok vonzerejének csökkenését. Ugyanis a kérdés minden helyzetben felvetődhet, amikor egyes képzési irányokba való beiskolázásról, vagy azoknak fenntartásáról/megtelepítéséről van szó: a gazdaság mely területén fogja tudását kamatoztatni az egyén, milyen területhez alkalmazkodják egy-egy térség szakképzése. Ha csök-

ken a termelés, és nincsen a térségben húzó gazdasági ág, akkor sürgős megoldást kínálhat a kiterjedő elméleti képzés, az elnyújtott pályaorientáció, egyáltalán a fiatalok minél hosszabb ideig tartó „parkolattatása” az iskolarendszer keretei között. A folyamatot tehát nem lehet egyértelműen kedvezőnek ítélni és láttatni.

### *Összefoglalás*

Az elmúlt évtized iskolázási adatainak áttekintésével azt a célt tűztük ki, hogy megvizsgáljuk a középiskolai expanzió területi elemeit, a középiskolázás terjedésének térségi sajátosságait. Az évtized egyik legsodróbb jelenségét, a középiskolai expanzió létezését aligha kell bizonygatni, ismerjük alapvető irányát is: a szakmunkás-képzésből az érettségit adó középiskolába. Annál kevesebbet tudunk e folyamat feltételeiről, belső viszonyairól, térbeliségéről. A jelen tanulmány megközelítően sem térhetett ki minden fontosabb kérdésre, ám néhány főbb következtetését érdemes kiemelni.

Azt gondolom, hogy az expanzió lefolyása eddigi szakaszának három típusa volt. Az egyik olyan helyzetben történik, amikor a megfelelő korúak közel teljes körűen már korábban középfokon folytatták tanulmányaikat. Itt a szakmunkásképzésben részt vevők számának radikális csökkenése történt és pedig elsősorban oly módon, hogy a szakközépiskolát hódították meg a korábbi potenciális szakmunkástanulók, ennek következtében a szakközépiskolások aránya jelentősen megnőtt, de a gimnazistáké stagnált. Ennek a típusnak legtisztább modellje Budapest, de hasonló jellegű expanzió mutatkozott például Győr-Moson-Sopron megyében is, ahol viszont – nem utolsósorban a korábbi oktatáspolitikai hagyományok miatt – a jelen szakaszban gimnáziumba (is) gyűrűzött át az expanzió.

A másik az a területi-társadalmi típus, ahol még vannak jelentős „tartalékai” a középfokú továbbtanulásnak. A szakmunkásképzés e területeken nem csökkent az előbbihez hasonló ütemben, viszont rendkívül dinamikusán nőtt mindkét érettségit adó középiskola tanulóinak száma (ilyen például Jász-Nagykun-Szolnok megye).

A harmadik típust azon területek alkotják, ahol valójában még el sem kezdődött az expandáló szakasz, amelyet a viszonylag lassú terjeszkedés jellemez. Ilyen terület például Szabolcs-Szatmár-Bereg, esetleg Baranya megye. A középiskolai expanzió másik dimenzióját jelenthetné a szakképzési szerkezet átalakulása: a lokális vagy térségi gazdasági viszonyokhoz jobban alkalmazkodó, egyáltalán rugalmas képzési formák terjedése.

A szakközépiskolai és szakmunkásképzési szakmastruktúrákat a bennük részt vevő tanulók száma alapján elemezve mutattuk be az ország régióit, megyéit és kistérségeit. A kistérségek több indikátor alapján kialakított gazdasági és társadalmi fejlettségi modelljeit, illetve típusait alapul véve vizsgáltuk a képzési irányoknak az országos átlagokhoz mért viszonylagos súlyát.

Bár igyekeztünk több szempontból mérlegelni, mégis azt kellett megállapítanunk minden egyes régió szakmastruktúrájának elemzése alapján, hogy alig van kimutatható eltérés az igen különböző adottságú régiók között. Ebből – ha elfogadhatók vizsgálatunk eredményei – az egyik levonható következtetés az, hogy a szakképzés rendszerének mindmáig nem sikerült kialakítania olyan magatartást, hogy alkalmazkodni tudjon a változó gazdasági környezetekhez. A másik lehetséges következtetés pedig az lehet, hogy amíg nem látszanak vagy nem léteznek a lokális vagy regionális gazdasági szerkezet szükségletei, addig nem lehet „adaptív viselkedést” várni a gazdaság és a társadalom egyetlen szereplőjétől, így a szakképzéstől sem.

## A szakmai képzés és a szakmai műveltség átalakulásai

*„A korábbi, főként a premodern társadalmakban nagyra becsülték az idős embereket, mert rengeteg felhalmozott tapasztalattal rendelkeztek..... Ma ellenben kimondottan hátrányos, ha valaki régebbi és mára elavult ismeretek birtokában van, mert ez nehezíti az újak megszerzését.”*

Mindjárt az elején érdemes egy terminológiai problémára kitérni, nevezetesen arra, hogy mi is az a szakmai műveltség? Azaz miről is fogunk beszélni? Rimler Judit (Rimler 2003) rámutat, hogy a munkaerő legáltalánosabb jellemzője az iskolázottság, a műveltség, a tanultság (angolul: schooled, educated, trained, cultured), azonban amikor a munkaerő szaktudásáról beszélünk akkor a skill (ügyes, jártás, szakavatott, gyakorlott, szakképzett, szakismerettel vagy mesterségbeli tudással rendelkező) fogalmat használjuk<sup>1</sup>.

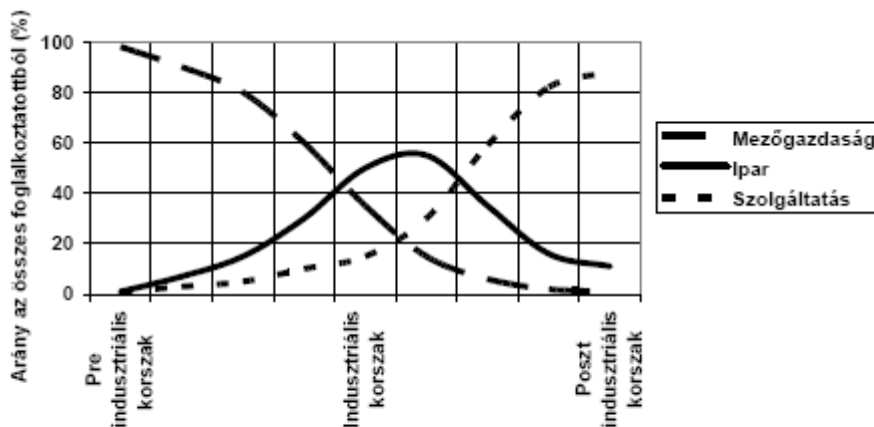
Lényegében egészen a középkor végéig a szakmai műveltség az egyetemeken, a céhekben, a műhelyekben, vagy az otthoni mesterséggyakorlás során kerül át nemzedékről nemzedékre. Az oktatás első tömegesedése – amelynek során a XVI-XVII századtól a katolikus és protestáns egyházak „lelkékért való harca” nyomán kezdtek el kifejlődni a hatékonyabb és tömegméretű tanítást, nevelést szolgáló formális iskolázási rendszerek – megváltoztatta a helyzetet. Ennek a folyamatnak az eredményeként Európában és Amerikában a XVIII–XIX századra kiépül a tömegoktatás. (Halász 2000: 21-25. o.)

A kialakuló népoktatás hasznát ismét csak egy klasszikus közgazdász szemüvegén keresztül érdemes megnéznünk. Malthus szerint: "Ha az idők folyamán a közgazdaság legegyszerűbb törvényeiből egy néhány hozzáadattal az ezen iskolákban adott oktatáshoz, a társadalom haszna csaknem kiszámítható volna." Ehhez lábjegyzetben hozzáfűzi, hogy: "Smith Ádám javasolja, hogy a mértan és erőműtan elemi részei tanítassanak a községi általános iskolákban és én azt gondolom, hogy a piacot uraló közönséges elvek megtanítása jelentékeny haszonnal járna. Bizonytalán oly tárgy az, mely miután igen közletről érdekli a nép alsóbb osztályait, valószínűleg felköltené figyelmüket." (Malthus, T., R. 1902. 2. számú lábjegyzet az 514-515. oldalon)

John Stuart Mill is lelkesen támogatja a szegények iskoláztatását, - de nemcsak az olvasni, írni és számolni tanítást. Fontosnak tartotta megtanítani őket a kapitalista értékekre is, véleménye szerint a társadalomnak kötelessége megtanítani állampolgárait, hogy hogyan boldoguljanak az üzleti életben. "Lehetetlennek látszik előttem, hogy a képzettség és szabadság szeretetének gyarapodása a munkásosztályoknál ne lenne egyszersmind ugyanazon megfelelő józan ésszerűséggel összekötve, mely az előrelátó életmódban nyilatkozik meg" (Mill, J., S. 1874. 85. o.)

Tehát miközben a céhes képzés – majd az ebből kialakuló inasképzés, s még később a szakképzés - a szakmai műveltség mellett mindig is igyekezett erkölcsi és egyéb értékeket is átszármaztatni, ugyanígy a népoktatásnak és közoktatásnak az általános művelés mellett mindig is feladata volt valamifajta szakmai műveltség közvetítése.





A népesség megoszlása a gazdaság szektorai között a történelem során

Az ipari forradalom azután szétzilálja a céhrendszert, s a XVII. – XVIII században a manufaktúrák, a gyárak. Az iparosodás kezdetei radikálisan átalakítják a szakmákat és a szakképzést. A manufaktúrák, a nagyipar terjedése együtt jár a munkamegosztás kiszélesedésével, s a szakmunkások, a mesterek helyébe részműveleteket végző lényegében egyszerű mozdulatokra betanított munkások lépnek. Persze ne feledjük, hogy ennek a kiterjedő nagyiparnak a munkaerő bázisát az elmenekült, elvándorolt földnélküli parasztok alkotják.

„A munkamegosztás fejlődésével a munkájukból élők legnagyobb részének, azaz a nép nagy tömegeinek foglalkozása gyakran csak néhány, egy vagy két igen egyszerű műveletre korlátozódik. ...” (Smith 1940: 294. o.) Majd azt is leírja Smith, hogy mennyire eltorzítja ez az emberek gondolkodását szellemét.<sup>2</sup> (Smith 1940: 295. o.)

A munkamegosztásnak ebből az elembertelenítő hatása nyomán születik a marxi álom, amely azután egy más szempontból embertelen rendszer ideológiájává válik. „A gyárrendszerből... kisarjad a csírája a jövő nevelésének, amely minden gyermek számára egy bizonyos koron túl összekapcsolja majd a termelő munkát az oktatással és a tornával, nemcsak egyik módszerként a társadalmi termelés fokozására, hanem egyetlen módszerként a mindenoldalúan fejlett emberek termelésére” (Marx, K 1975: 252.o.)

Az indusztriális korszakban, az iparosodó gazdaságban a szakképzés egyre jelentősebb szerephez jut. A szakképzés a szakmai műveltség közvetítése mellett a munkaerő elosztásának eszköze is. Különösen igaz ez az államszocialista rendszerben.

Az államszocialista rendszerben a szakoktatás az általános erőforrás-hiány erőterében, amely egyben munkaerő-hiányt is jelentett lényegében munkaerő-elosztó szerepet játszott. Az oktatás felső szintjét, a felsőoktatást az Országos Tervhivatal tervezte, az alsóbb szintjeit, azok rövid és középtávú tervezése helyi, területi szintre decentralizálódott

A munkaerővel és annak szakképzettségével - mint kvázi állami tulajdonnal történő központi gazdálkodás - a hadigazdálkodás alatt alakul ki, majd a tervutasításos gazdaságirányítási rendszer kezei között él tovább, a gyors fejlesztés, az erőltetett ütemű szerkezeti átalakítás vonzataként. Később az államszocialista irányítási rendszerben teret nyernek a gazdasági szabályozó eszközök, s kialakul a

munkaerőpiac és a második gazdaság - ugyanakkor az oktatás irányítása lényegében változatlan marad. Az oktatás irányításában és finanszírozásában mindvégig tetten érhetők az államszocialista, erőforrás-korlátos gazdaság preferenciái és működési sajátosságai. Az oktatás ráfordításainak tervezésekor a központ a termelőszolgáltatások tervezéséhez hasonlóan jár el: az oktatást mint termelői szolgáltatást úgy próbálják tervezni, hogy az a gazdaság igényeit a lehető legjobban kielégítse, - viszont a bemenet oldalán, mint lakossági szolgáltatást erős "halasztási" hajlammal ("maradványelv" vagy "követési elv" szerint) tervezik.

Az államszocialista erőforrás-korlátos gazdaságban azonban az oktatási rendszernek nemcsak a bemeneti oldala "terhelt" a hiánytól, hanem a kimeneti oldala is. A munkaerőpiacon kereslettel fellépő gazdasági szervezetek a munkaerőhiány miatt igyekeznek nyomást gyakorolni az oktatást tervező államra különösen a területi szervek által végzett rövid és középtávú oktatástervezésre, valamint az iskolákra, hogy saját speciális keresletüknek megfelelő (lehetőleg más szervezetek keresletének kielégítésére alkalmatlan) kibocsátást érjenek el. E gazdasági szervezetek érdeke ugyanis az, hogy az új munkaerő minél kisebb betanulási idő után teljes értékű termelővé váljon, másrészt szakmai ismeretei helyhez kössék "...ez a fajta szakmunkásképzés tulajdonképpen nem más, mint rejtett utánpótlása a munkaerőnek. ... A vállalatok abban érdekeltek, hogy új meg új fiatalokat vegyenek föl a munkásaik közé. Ennek pedig az a legbiztosabb módja, hogy nyomást gyakorolnak a megyei tanácsokra a szakmunkásképzés érdekében." (Kozma T. 1986: 404.o.)

<sup>7</sup> Az erőforrás-korlátos gazdaság és a hiány fogalmának értelmezését lásd *Kornai János* (1982)

<sup>8</sup> Hozzá kell tenni, hogy az oktatás tervezése a huszadik század 60-as éveiben nem csak az államszocializmus sajátossága. Az oktatás államszocialista redistribúciója és a polgári társadalmakbeli redistribúciója között a hasonlóság ellenére jelentős különbség van. Az utóbbi esetben is sok helyen tapasztalható a szakképzés struktúrájának tervezése esetenként egyes szakirányok korlátozása. Ez azonban egy működő munkaerőpiac tényleges, illetve több-kevesebb pontossággal prognosztizálható keresletére épül.

A vállalatoknak tehát az államszocialista erőforrás-korlátos gazdaságban alapvető érdeklődik az oktatási rendszer olyan elemeinek konzerválásához, mint az iskolai szakmunkásképzés, amely túlspecializált szakképzésével olyan dolgozókat bocsát ki, akik már a termeléshez szocializálódtak és akiknek továbbtanulástól való elzártsága többékevésbé biztosítja a szakmához kötöttséget, másrészt már tanulóéveik alatt részt vesznek a termelőmunkában.

A felsőoktatás szakirány szerinti struktúrájában is egyértelműek a konzerválás jelei és a gazdaságirányító szervek eltérő érdekérvényesítő képességének nyomai. A végzeteket "felhasználók" az oktatástervezés befolyásolásával is igyekeznek kedvezőbb munkaerő-piaci pozíciót kivívni maguknak. Nyilvánvaló, hogy minél, "ágazatspecifikusabb" a képzés, a végzetek annál inkább ágazathoz vannak kötve. Így bérük nemcsak egyszerűen a nagyobb kínálat miatt szorítható le, hanem a kiszolgáltatottság miatt is (ugyanis a végzetek szakképzettségükkel és szakmai identitásukkal a legmagasabb presztízsű foglalkozásokat abban az ágazatban érhetik el, amelyre nézve szakképzettségük "specifikus").

Az államszocialista erőforrás-korlátos gazdaságban tehát az oktatás gazdaságot szolgáló (termelő szolgáltató) funkciója törvényszerűen előtérbe kerül, és a végzeteket felhasználó szervezetek erőforráséhsége eltorzítja struktúráját, és a tananyagot is. Az oktatás munkaerőcentrikus irányítása az általános képzést alárendeli a szakképzésnek. Ez eltorzítja az oktatási rendszerben közvetített műveltségtartalmat: részint a szaktudás relevanciáját előtérbe helyezve az általános műveltségi elemeket pedig háttérbe szorítva, részint pedig az egész oktatási tartalmat egyoldalúan átideologizálva. "A szakképző intézményekben a szaktudás fontossága, relevanciája annyival kézzelfoghatóbb, mint a >>kiegészítő<< anyagoké, hogy ez utóbbiakat teljesen mellőzötté degradálja. Ez a helyzet a szakmun-

kásképzésben, a szakközépiskolában és az egyetemen is, csak az egyetem esetében, ahol a nem szak-tudás szintje eleve magasabb, kevésbé veszélyes, mint másutt" (*Ferge Zs. 1976: 66. o.*)

A szocialista oktatásban azonban a szakmai műveltség nem egyszerűen a szakképzés része, hanem a „szocialista, mindenoldalúan fejlett ember nevelésének eszköze” is. A szocialista oktatásügy ellentmondásosságát jól mutatja az 1961. évi III. törvénnyel szentesített közoktatási reform. A reform eszmei alapját a „fejlett tőkés országok utolérésére” és a „kommunizmus alapjainak lerakására”, valamint a „politechnikai” oktatásra, és a „tudományos és technikai forradalomra” vonatkozó nézetekből összegyűrt zavaros ideológia képezte. A gyors végrehajtását mi sem jellemzi jobban, mint hogy a reformról szóló törvénynek még a szöveg-tervezete sem készült el, de 1959-ben teljes erővel megindult a végrehajtás és 1960-ban már a gimnáziumok 91%-ában, 249 „szakmában” bevezették az „5+1-es szakirányú képzést”. A jövő iskolatípusának ugyanis a „politechnikai oktatást” megvalósító „5+1-es” gimnáziumot tekintették. Ez alatt azt értették, hogy a gimnáziumok a hatnapos oktatási hét egyik napján „szakmai előképzést” végeznek, ami lehetővé teszi, hogy a tanulók az érettségivel együtt a szakmunkás-vizsgát is letegyék. Három év alatt, 1962-ig, 126 új gimnázium, 89 új szakközépiskola és 48 új felsőfokú technikum alakult és a közép- és felsőfokú tanulók száma másfélszeresére ugrott. A ...párt ... Politikai Bizottsága nem sokkal később a reform valamennyi konkrét célját és intézkedését érvénytelenítette és lényegében visszaállította a korábbi iskola-rendszert. A pénzügyminisztérium bizalmas jelentése egy milliárd forintra (mai pénzösszegben kb. száz milliárd Ft) becsülte a megbukott reform közvetlen többletköltségét. Ennél is nagyobb kárt okozott a reform visszahatása a középiskolai oktatás minőségére ...” (*Polónyi - Timár 2001 55-56. o.*)

Az államszocialista erőforrás-korlátos rendszerben, - de tegyük hozzá, hogy az 50-es 60-as évek piaccgazdaságában sem - nincs lehetőség arra, hogy valaki az oktatást "fogyassza" (pontosabban csak nagyon szűk lehetőség volt rá); azt csak olyan, "beruházásként" lehetett igénybe venni, amit végzés után hasznosítani illik.

A 70-es évek szovjet oktatási reformjainak célja nem véletlenül a nevelési és a termelési folyamatok közelebb hozása egymáshoz, de az alapfokú oktatásban is, a tudományos ismereteknek a termelésben történő alkalmazására, a munkára nevelésre és a politechnikai oktatás kérdéseire.

A fentiekhez tegyük hozzá, hogy a piaccgazdaságokban is az oktatás termelési rendeltetése, és beruházási megközelítése, s az oktatás hatékonysága került előtérbe. Fritz Machlup Varga István emlékére írt tanulmányában – többek között – arra keresi a választ, hogy „mennyiben javítja a különféle szintű nevelés az emberi kapacitást, és mennyiben növeli a termelésben foglalkoztatott emberi erőforrások értékét?” Mint írja: „A nevelés hozzájárulásának lényege kétségtelenül a know-how és a know-what típusú tudás, vagyis a szakismeret és a befogadott tudás terjesztése. A nevelésnek a termelés hatékonyságához való hozzájárulását „munkáshatékonyságra”, „allokációs képességekre” és „újító képességekre bontották fel. ...A „munkáshatékonyság” nyilvánvalóan a munkásnak az a képessége, hogy adott feladatot gyorsabban, vagy jobban végezzen el vagy mindkettő együtt. Vagy fizikai ügyességüket vagy szellemi képességüket javítja a kapott képzés;... „Az allokációs képesség” arra utal, hogy a lehető legalkalmasabb változatot keressék meg. ... A helyes választásnak ezt a képességét a funkciók egész skáláján lehet gyakorolni, amelynek a szakmunkás, a művezető, a felügyelő, az ellenőrző, a technikus, a mérnök, a tanácsadó, a kutató és persze a vezető, hogy az iparban dolgozó >allokátoroknak< csak egy kis töredékét említsük. A nevelés harmadik említett termelékenységet növelő hatása az >újítási képesség<. Nem vitatható az újítások fontossága a termelékenység növelése és az újítók keresete szempontjából. Az iskolázottság és az újítási képesség közötti okozati kapcsolat azonban nem meggyőzően tisztázott. Világos persze, hogy az újítóknak nagy befogadott tudással kell ren-

delkezniük, ami az iskolázottságból és az iskola utáni képzésből származik, de az hogy nevelési eredményeiknek tulajdonítható-e újtási hajlamuk, eredetiségük és bátorságuk, az egyáltalán nem biztos.” (Machlup, F. 1982:231-232. o.)

### *A posztindusztriális kor oktatása és a szakmai műveltség*

A XX század végére megváltozik az oktatás megközelítése, a globalizálódás magával hozza az oktatás második expanzióját, és termelési rendeltetésének háttérbe szorulását, fogyasztásának előtérbe kerülését. Kezdetre a XIX-XX. század fordulójára, amikor Európaszerte általánossá válik a népoktatás, - majd ennek nyomán a középfokú oktatás alsó szakasza.

Ezt követi a felső középfok iránti igények növekedése, majd az 1950-es 60-as évektől a felsőoktatás tömegessé válása. A globalizálódás kiteljesedése: az általános (közép)iskolázás, azaz egy-egy korosztály 90-95 %-ának a középfok felső szakaszába kerülése. (Kozma 1998.155-161 old)

Ez az expanzió egyben az iskolarendszer szerkezetére és a közvetített tananyag-, és műveltség tartalmakra is alapvető hatással van. Az iskolarendszerben mind magasabbra kerül, majd részben ki is szorul a szakképzés. Ennek a folyamatnak a részeként a felsőoktatásban elsősorban a főiskolákon megjelenik, s nem elhanyagolható képzési elemmé válik a felsőfokú szakképzés. Másoldalról megerősödik – pontosabban ismét egyre dominánsabbá válik a lényegében mindig is létező - az iskolarendszeren kívüli szakképzés.

A szakértők kezdetben az általános iskola utáni, majd 16 éves korban bekövetkező, még később pedig már a felsőoktatás bemenetén is korainak tartják a szakosodást. A szakképzés – és különösen az átképzés - egyre inkább a felnőttképzés részévé válik. A felnőttképzés pedig élethosszig tartó tanulássá alakul. Az életen át tartó oktatás/tanulás több és más mint a hagyományos értelemben tekintett felnőttképzés, ennek keretében a már említett szakképzésen, átképzésen, továbbképzésen túl – elsősorban a fejlett, gazdagabb országokban – egyre nagyobb szerepet kapnak a „rekreációs” képzések, a „tanulva-szórakozás”, az oktatás fogyasztása.

### *Új gazdaság, új műveltség?*

A 20 század végén egyre több szó esik a tudás alapú társadalomról, és gazdaságról, az információs társadalomról és gazdaságról az új gazdaságról. A definíciók általában a megismerés folyamatának felgyorsulásáról, a tudás felhalmozási tempójának növekedéséről szólnak. Ha közelebbről megnézzük azonban ezt a folyamatot kiderül, hogy sokkal inkább az információk termelése és elérése az ami felgyorsult, s nem a tudás (az új ismeret) termelése.<sup>3</sup>

Kétségtelen azonban, hogy az információ áramlás felgyorsulása a gazdaságban igen gyors szerkezetváltozásokat indukál, - ami azután a munkaerőpiac szakmunkaerő keresletének változását is felgyorsítja, kiszámíthatatlanná teszi. Ennek nyomán a tudás alapú társadalomban el kell mozdulni az oktatásnak a tárgyi tudás alapú oktatástól a készségfejlesztő oktatás felé. „Az úgynevezett tudás alapú gazdaságokban az információs és kommunikációs technológiai (IKT) tudás felértékelődik, a számítógép használatának elterjedése, az internet a foglalkoztatást rugalmassá és innovatívvá teszi, így csökkenti a költségeket és növeli a versenyképességet...” (Halász – Lannert 2003)

„Növeli vagy csökkenti a műszaki fejlődés a munkafeladatok végzéséhez szükséges képzettséget?” – kérdezi Falusné Szikra Katalin (Falusné Szikra Katalin 1997). – „Ekörül még ma is sok a

vita. Nagyon különböző elméletek léteznek egymás mellett. Fő típusaik: a dequalifikáció, a növekvő kvalifikáció és a polarizáció elmélete.

1. A dequalifikáció elmélete szerint a tökéletes üzemszervezés, amely darabokra tördeli az egyes munkafolyamatokat, és elválasztja az önálló szellemi munkát a végrehajtó tevékenységtől, ma is a termelőmunka végzéséhez szükséges képzettség csökkenését vonja maga után.

2. A növekvő kvalifikáció elmélete szerint a gépesítés és az automatizálás a szakképzett munka terének a kiszélesedéséhez, a munkaerő átlagos képzettségi szintjének a növekedéséhez vezet.

3. A polarizáció elmélete szerint a gépesített termelésről az automatizált termelésre való áttéréssel valójában nem csökken és nem nő, hanem polarizálódik a munkafeladatok elvégzéséhez szükséges képzettség. Az egyik oldalon nagyon egyszerű, egyoldalú, különösebb képzettséget nem igénylő, míg a másikon bonyolult, magas képzettséget igénylő feladatok jönnek létre, miközben a közepes követelményeket támogató tevékenységek tere szűkül.”

Végkövetkeztetésként megállapítja, hogy „napjainkban a műszaki fejlődés hatásaként mind a három tendencia, a dequalifikáció, a magasabb képzettség iránti igény növekedése és a polarizációs tendencia is érvényesül, de az összhatás kétségtelenül a magasabb képzettség iránti kereslet erőteljes növekedése.” (Falusné Szikra Katalin 1997) Hozzáteszi azonban, hogy „az a remény, hogy a high-tech ágazatok viszonylag gyors létszámnövekedésén keresztül olyan foglalkoztatás-növekedés érhető el, amely kompenzálni képes a közepes és az alacsony műszaki szintű ágazatok létszámcsökkenését, illúzióknak bizonyul. A high-tech ugyanis egy meglehetősen szűk területre korlátozódik, ugyanakkor nem munka-, hanem tőkeigényes, és a termelés, illetve munkaszervezés szempontjából is élenjáró. Ennél fogva foglalkoztatásának csak korlátozott bővítésére képes, esetleg még erre sem.” (Falusné Szikra Katalin 1997)

Pataki Ferenc szerint a tudásalapú társadalom közhely, mert mint hangsúlyozza „nem létezett emberi társadalom más alappal”<sup>4</sup> Majd így folytatja: „Mérhetetlenül felgyorsult a információ, a tudás felhalmozásának tempója. Ennek következtében megnőtt az emberi társadalom – régi kifejezéssel élve – rendeltetése szerinti, nembeli tudásának mennyisége és komplexitása. .... Márpedig ha ez így van, akkor ebből igen sok probléma ered. Egyebek közt az iskolai tananyag kívánatos szelekciója. ...Végül érdekes elemzési felületet nyithatna meg, ha különbséget tennénk a funkcionális tudás és – nem tudom másképp fogalmazni – valamilyen értelmező, orientáló tudás között. ....” Ugyanezen a beszélgetésen Gázsó Ferenc úgy fogalmaz, hogy „A tudás közvetítése látható módon forradalmi változáson megy keresztül,.... erőteljesen kezd elkülönülni a társadalomban a releváns (a fontos) és a relevanciáját veszített tudás, mégpedig azért, mert megváltozik a különböző ismeretek funkcionális természetete. A tudás közvetítése nem követi megfelelően a releváns tudás változási folyamatát. Vagyis az történik, hogy a tudásközvetítő intézmények, köztük az iskola, egyre jobban olyan ismereteket adnak át az egyes embereknek, amelyekről az derül ki, hogy valamikor ugyan nagyon fontosak voltak, de a jelenkori tevékenységszerkezetek keretei között elveszítették fontosságukat-relevanciájukat.... Az a másik kérdés, hogy .... egyre inkább előtérbe kerül a tudás megszervezését és alkalmazását elősegítő képességek-készségek dominanciája....”<sup>5</sup>

Az az alapkérdés tehát, hogy a 21 században milyen tudásokra van szükség. „Úgy tűnik, hogy az iskolarendszer, az oktatás alapvető kérdése, hogy milyen arányú legyen az úgynevezett szubsztanciális – a jelenségeket, az alkalmazott sokféle eszköz működését megalapozó elméleti – tudás és az alkalmazás mikéntjére vonatkozó procedurális tudás aránya, illetve e kétfajta tudás határai-

nak megvonása.”<sup>6</sup> A folyamatok tanúsága szerint a proceduális tudás egyre nagyobb dominanciát követel magának.

A szakmai műveltség tehát radikális átalakulás előtt áll. Az oktatásból – legalább is az oktatás alsó és középső szintjeiből – kiszorulóban van az jelenségeket megmagyarázó szubsztanciális elméleti tudás, s helyébe egyre inkább a proceduális, a működést ismerő, a praktikus tudás lép. Vagy ha nem is ennyire drasztikus a váltás – az kétségtelen, hogy elszakad egymástól e két tudás. Tegyük hozzá ez a folyamat már régen zajlik. Hiszen az emberek nagy részének fogalma sincs hogyan működik az autó, a televízió, a számítógép, a számítógép hálózat, stb. stb. – s mégis kiválóan tudják használni ezeket az eszközöket.

Rimler Judit másként gondolja. Szerinte: „a technikai fejlődés háromféleképpen változtatja meg a munkát. Egyfelől megszünteti azokat, amelyeknek a termékére már nincs szükség ... Másrészt, új termékek vagy szolgáltatások létrehozásához új munkákat teremt. Harmadszor pedig a régi munkát az új technikával átalakítja. ... Ami a megszűnő szakmákat illeti, nehéz lenne egyértelmű választ adni arra, hogy a régi munkák általában alacsonyabb szintű mesterségbeli tudást igényeltek, mint az újak, vagy sem. E munkák nagy része magas színvonalú kézműves munka volt, amely elsajátítása nem kevés időt vett igénybe a hagyományok átvételével, sok tanulással, gondos tervezéssel, nagy gyakorlattal és a kez ügyesség fejlesztésével járt. Másfelől pedig nagy számban voltak igen egyszerű munkák, amelyeket szinte egy gyerek is könnyedén el tudott végezni. Ami a másik végletet, az új munkákat vagy szakmákat illeti, szintén vegyes a kép. Az új eszközöket felfedező, kifejlesztő kutatóknak, mérnököknek, technikusoknak igen mély ismeretekkel kell rendelkezni szakterületükön, ugyanakkor az általuk kifejlesztett eszközök kezelőinek olykor szinte semmivel. Az esetek többsége a középső kategóriába esik. Azokról a tevékenységekről vagy foglalkozásokról van itt szó, amelyeket a modern technika megújított. Mondhatjuk-e, hogy a legfejlettebb technikával dolgozók munkája magasabb színvonalú, mint a kevésbé fejlett technikát alkalmazóké? Mondhatjuk-e, hogy egy teherautó sofőr munkája bonyolultabb, mint egy kocsisé? Inkább azt kell válaszolnunk, hogy más. A sofőrnek ismerni kell a gépet, a kocsisnak a lovait. Egyik sem könnyű.” (Rimler J. 2003.)

De csakugyan ismeri a sofőr a gépét ugyanúgy mint a kocsis a lovát? Mert ha nem akkor lehet hogy Rimler helyett mégis csak azoknak van igaza, akik a proceduális tudás előtérbe kerüléséről beszélnek.

Végül is a történelmi kör bezárul. A premodern, preindusztrionális korban a megélhetéshez szükséges ismeretek nagy része proceduális volt, s az eljárások mögötti jelenségek magyarázata legjobb esetben misztikus hiedelmekből épült. Mai proceduális tudásunk mögött is egyre inkább hiedelmek állnak legfeljebb. Persze kérdés, hogy valaha igaz volt-e, hogy a proceduális tudás mögött – a legszűkebb szakértői réteget leszámítva – mennyire állt valaha is tényleges szubsztanciális tudás.

### *Befejezésül*

Amikor a szakmai műveltség iránti igényről beszélünk, az nyilvánvalóan mást jelent a munkaadók aspektusából, a társadalom más csoportjainak szemszögéből, s az egyén szempontjából.

A munkaadók az azonnal használható, az ő munkahelyi struktúrájukra speciális ismereteket várnak el. Közgazdasági megközelítésben egy racionális munkaadó munkavállalójának műveltségét pontosan csak annyira értékeli (mármint fizetésben) amennyit hasznosítani tud belőle, (még pontosabban amennyi profitot hoz számára).

A vezető társadalmi csoportok – vagy talán pontosabb úgy fogalmazni, hogy az oktatáspolitikát formáló, s formálni képes csoportok – aspektusából a szakmai műveltség tartalma jelentősen átalakult az elmúlt évszázadok alatt. A céh által kinevelt mestertől elvárt szakmai és erkölcsi követelmények radikálisan átalakultak az ipari forradalom után kialakult szakképzésben – amit a népoktatás által nyújtott erkölcsi és általános ismereti minimum, s a manufaktúrában ellátott egyszerű munka ismerete jelentett.

A 19 és 20 század során azután igen jelentős átalakuláson, fejlődésen ment át ez elvárt szakmai műveltség. Ez az átalakulás azzal van összefüggésben, hogy a középosztály kiszélesedésével az alsóbb rétegek képzésére szolgáló szakképzés egyre inkább háttérbe szorul, s helyébe a felsőbb osztályok képzésére szolgáló általános képzésből kialakuló oktatás, és oktatásfilozófia lép. (Itt a szűk, munkára és foglalkozásra felkészítés helyére az oktatás mint az ember és a világ megnevelésének eszköze, a szűk szakmai igények helyére az azokon túlemelkedő szélesebb műveltség lép.). A nyugati világban tehát egyre nagyobb teret kap az általános és a komprehenzív iskola.

Az államszocialista világban némileg más az átalakulás motivációja és kezdetben az iránya is. Itt a szakképzés részint munkaerő-elosztó szerepet játszott, részint az ideológiai nevelés eszköze lett. A szűk szakmai ismeretek itt is kibővültek, ám a kibővülés oka a világnézet formálását célzó materiális, tudományos, és munkásmozgalmi ismeretek bekerülése volt az oktatásba. (Most itt nem foglalkozunk azzal, hogy ezek mennyire voltak a marxista-leninista ideológia elvárásai szerint eltorzítottak.) Az államszocialista diktatúra felpuhulásával azonban itt is egyre nagyobb teret kap a komprehenzív(ebb) oktatás. A rendszerváltást követően azután szinte egyik napról a másikra (lényegében tíz év alatt) összeomlik a szakmunkásképző iskola, s helyébe egy olyan szakiskola kerül ahol az általános képzés már igen jelentős teret kap.

Végül is a fenti folyamatot úgy is interpretálhatjuk, hogy szakmai műveltség és a szakképzés az elmúlt évszázadok alatt egy sajátos fejlődési pályán haladt keresztül. A középkor alapvetően proceduális ismeretekre épülő szakképzése a 20 századra nagyrészt beépült az iskolarendszerbe, s a szakmai műveltség egyre inkább a szubsztancionális (a proceduális ismereteket tudományosan megalapozó) ismeretek felé mozdult el. Az iskolarendszer szakképzési alrendszere egyben munkaerő-elosztó szerepet is kap. A 20 század végére azonban gyökeresen megváltozik a helyzet. Részint a fejlett világban a középosztály kiszélesedése, és ennek az oktatási rendszerre kifejtett hatása nyomán, részint a gyorsan változó munkaerő-piaci igények hatására az oktatási rendszer alapvetően ismét az általános képzés színtere lesz, s a szakképzés ismét az iskolarendszeren kívüli kap dominanciát, s a szakmai műveltségben újra a proceduális ismeretek kerülnek előtérbe.

## Jegyzetek

1 Mint írja: „*A be skilled in doing something* azt jelenti, hogy ügyes, jártas, gyakorlott valamiben, jól ért valamihez, és a *be skilled in an art* értelme: mesterségbeli/szakmai tudással rendelkezik, ért valamilyen szakmához/ mesterséghez. A *skill* tehát egyértelműen utal nemcsak a munkát végző személy ügyességére, tapasztalatára, tudására, de arra is, hogy miben, milyen szakmában, milyen tevékenységben éri ezeket el..” (Rimler 2003)

2 Majd azzal folytatja, hogy: Máshogy van ez az úgynevezett barbár társadalmaknál, vadászoknál, pásztoroknál és még a földművelőknél is ..... Ilyen társadalmakban az emberek foglalkozásának sokoldalúsága minden embert arra kényszerít, hogy kifejlessze képességeit és hogy oly eszközöket találjon ki, melyekkel a folytonos nehézségeket le tudja küzdeni.” (Smith 1940: 295. o.)

3 Joseph E. Stiglitz – a neves közgazdász - is rámutat új könyvében, hogy, egyszerűen nem igaz az "új

gazdaság" mítosza, mert bár a távközlési iparág a duplájára növelte GDP-beli részesedését a 90-es évtizedben, és az új munkahelyek kétharmadát, a beruházások egyharmadát hozta, de a tőzsdei buborék kipukkanása után ma a felesleges fejlesztések és csődbe jutott cégek jellemzik a korábbi csodát. Joseph E. Stiglitz: The Roaring Nineties, W. W. Norton and Company, New York, 2003 - Matolcsy György könyvismertetése alapján (Het Válasz 2004. 03. 25.)

- 4 Információ és tudás a társadalomban Kerekasztal-beszélgetés 2003
- 5 Információ és tudás a társadalomban Kerekasztal-beszélgetés 2003
- 6 Információ és tudás a társadalomban Kerekasztal-beszélgetés 2003



## **Táblázatok**

*A népesség korévenkénti megoszlása, 2001 és 2005* (Forrás: [www.ksh.hu](http://www.ksh.hu))

| <b>Korévek</b>         | <b>2001. évi népszámlálási adat</b> | <b>2005. évi mikrocenzus adat</b> |
|------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|
| 3                      | 97 818                              | 91 862                            |
| 4                      | 103 724                             | 101 749                           |
| 5                      | 110 323                             | 94 569                            |
| 6                      | 112 349                             | 94 980                            |
| 7                      | 115 139                             | 98 660                            |
| 8                      | 119 691                             | 100 487                           |
| 9                      | 124 483                             | 110 840                           |
| 10                     | 125 631                             | 108 217                           |
| 11                     | 122 866                             | 118 193                           |
| 12                     | 122 876                             | 116 101                           |
| 13                     | 124 392                             | 124 622                           |
| 14                     | 128 730                             | 128 245                           |
| 15                     | 134 260                             | 128 012                           |
| 16                     | 128 323                             | 124 008                           |
| 17                     | 129 241                             | 122 556                           |
| 18                     | 133 798                             | 125 316                           |
| 19                     | 142 987                             | 133 717                           |
| 20                     | 149 165                             | 130 079                           |
| 21                     | 157 295                             | 131 738                           |
| 22                     | 161 621                             | 132 614                           |
| 23                     | 167 548                             | 136 818                           |
| 24                     | 173 673                             | 148 298                           |
| 25                     | 180 198                             | 157 719                           |
| 26–29                  | 606 793                             | 680 912                           |
| 30–39                  | 1 309 591                           | 1 447 262                         |
| 40 évnél idősebb       | 4 928 886                           | 4 916 224                         |
| <b>Összes népesség</b> | <b>10 198 315</b>                   | <b>10 090 330</b>                 |

*A népesség iskolázottsága, 1930 és 2005 között*

| <b>Fő</b> | <b>8 évfolyamnál kevesebb</b> | <b>8 évfolyam</b> | <b>Szakmai oklevél érettségi nélkül</b> | <b>Érettségi</b> | <b>Felsőfok</b> |
|-----------|-------------------------------|-------------------|---|------------------|-----------------|
| 1930      | 6 625 138                     | 551 315           | –                                       | 190 024          | 84 744          |
| 1960      | 6 228 137                     | 1 893 360         | –                                       | 389 250          | 226 377         |
| 1970      | 5 066 421                     | 2 662 192         | 446 463                                 | 775 593          | 396 557         |
| 1980      | 3 901 548                     | 2 821 456         | 922 004                                 | 1 299 921        | 567 090         |
| 1990      | 2 966 447                     | 3 046 077         | 1 233 732                               | 1 543 951        | 723 036         |
| 2001      | 1 897 471                     | 2 911 369         | 1 581 315                               | 1 949 558        | 1 147 474       |
| 2005      | 1 603 148                     | 2 620 111         | 1 726 036                               | 2 124 932        | 1 346 411       |
| <b>%</b>  | <b>8 évfolyamnál kevesebb</b> | <b>8 évfolyam</b> | <b>Szakmai oklevél érettségi nélkül</b> | <b>Érettségi</b> | <b>Felsőfok</b> |
| 1930      | 89                            | 7                 | –                                       | 3                | 1               |
| 1960      | 71                            | 22                | –                                       | 4                | 3               |
| 1970      | 54                            | 29                | 5                                       | 8                | 4               |
| 1980      | 41                            | 30                | 10                                      | 13               | 6               |
| 1990      | 31                            | 32                | 13                                      | 16               | 8               |
| 2001      | 20                            | 30                | 17                                      | 21               | 12              |
| 2005      | 17                            | 28                | 18                                      | 23               | 14              |

*Forrás:* Népszámlálás 2001/6. Területi adatok 6.21.; Mikrocenzus 2005, 1. Területi és választókerületi adatok

*A szövegek eredeti megjelenési helye*

A református kollégiumok története  
<http://churchlutheran.hu/reformatio/paroik.htm>

*Apáczai Csere János*: Az iskolák felettébb szükséges voltáról  
<http://mek.niif.hu/05000/05038/html/index.htm>

Az igazi vakáció  
Mentor, 2001. 6-7. szám

*Boreczky Ágnes*: Kultúraazonos pedagógia  
Új Pedagógiai Szemle, 2000. 7-8. szám, 81-92

*Forray R. Katalin*: Expanzió középfokon  
[www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php?fid=tartalomsor/41](http://www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php?fid=tartalomsor/41)

*Gábor Kálmán*. Az ifjúságkutatás irányai a kilencvenes években  
(in.: Ifjúságszociológia (Belvedere, 2006 366-383.o))

Házitanító?  
Nők Lapja, 2002. február 5.

*Ivan Illich*: Deschooling Society  
<http://www.preservenet.com/theory/Illich/Deschooling/intro.html>

*Kasik László*: A társas viselkedés, a tanulmányi teljesítmény  
[http://www.magyarpedagogia.hu/document/Kasik\\_MP1063.pdf](http://www.magyarpedagogia.hu/document/Kasik_MP1063.pdf)

*Kéri Katalin*: Magyarország tanítómestere: Széchenyi István  
[www.mek.iif.hu/porta/szint/tarsad/pedagog/nevtort/szecheny.hu](http://www.mek.iif.hu/porta/szint/tarsad/pedagog/nevtort/szecheny.hu)

*Komenczi Bertalan*: Az információs társadalom iskolájának jellemzői  
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=informatika-Komenczi-Informacios>

*Kozma Tamás*: Az oktatásügy globalizálódása  
Educatio, 1994. 1. szám, 3-13.

*L. Ritók Nóra*: A személyes kapcsolatépítés lehetőségei a vizualitás segítségével  
in.: Fejéről a talpára. Ismeretek a cigányságról a cigányságért., Fővárosi Tegyesz/Önkonet Kft, 2004  
248-254.o.

*Kurt Meinel: Mérföldkő az iskolatörténetben*  
Jena Information, 1994. 4. szám, 16-17.

Különóra?  
Nők Lapja, 2002. január 30.

McKinsey-jelentés (részlet)  
<http://oktatas.mholnap.digitalnatives.hu/images/Mckinsey.pdf>

Megváltozott tanárszerep  
A tanárok számítanak – A hatékony pedagógusok pályára vonzása, fejlesztése és a pályán való megtartása. (2007). OKM. Eredeti forrás: Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. (2005) OECD., továbbá Dudás Margit: Tanárjelöltek belépőmnézeteinek feltárása. In: A tanárrá válás folyamata. Falus Iván szerk. (2007). Gondolat.

*Mészáros István: Már a középkorban... Esztergom*  
In: Mészáros István: Oskolák és iskolák. Tankönyvkiadó, Budapest, 1988.

Modern gyermekkrabszolgaság – Kicsiben utaznak  
HVG, 2001. november 24. 43-45.

Nevelőapa  
Nők Lapja, 2001. november 28.

*Polonyi István: A szakmai képzés és a szakmai műveltség átalakulásai*  
[www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php?fid=tartalomsor/945](http://www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php?fid=tartalomsor/945)

*Radó Péter: Társadalmi kohézió és oktatáspolitikai*  
<http://www.epa.oszk.hu/00000/00035/00046/2001-02-ta-rado-tarsadalmi.html>

*Ritó László: Tudósítások az iskoláról – Az agresszív gyerekek*  
Új Pedagógiai Szemle, 1999. 9. szám, 81-88.

*Szabó Attila: A falusi népiskolák kiépítése*  
Új Pedagógiai Szemle, 2000. 10. szám, 78-82.

*Szekszárdi Júlia: A konfliktuskezelés gyakorlata.*  
In.: Nevelési kézikönyv nemcsak osztályfőnököknek. Nemzeti Tankönyvkiadó, 2001.

*Vári Péter & al: Felnőtt írásbeliség vizsgálat*  
<http://epa.oszk.hu/00000/00011/00049/pdf/t2001-5.pdf>

Védett gyermekek  
Vasárnapi Napló, 2002. január 27. 6.

