

konzeruatív pedagógiai folyóirat

9. szám

2006. január

# Mester · és Tanítvány



◆ Köznevelés – 2006 után ◆



# Mester és Tanítvány

## Konzervatív pedagógiai folióirat

*A Pázmány Péter Katolikus Egyetem*

*Bölcsészettudományi Kar folyóirata*

9. szám, 2006. január

**KÖZNEVELÉS – 2006 UTÁN**

Főszerkesztő:

**HOFFMANN RÓZSA**

Szerkesztő:

**BALATONI KINGA**

Szerkesztőbizottság:

BAGDY EMŐKE, BAJZÁK ERZSÉBET M. ESZTER,

GOMBOCZ JÁNOS, GÖRBE LÁSZLÓ,

HARGITTAY EMIL, JELENITS ISTVÁN,

KELEMENNÉ FARKAS MÁRTA,

KORZENSZKY RICHÁRD OSB,

LOVAS ISTVÁN AKADÉMIKUS,

MARÓTH MIKLÓS AKADÉMIKUS,

MÓSER ZOLTÁN, PÁLHEGYI FERENC,

PÁLVÖLGYI FERENC, SCHULEK MÁTYÁS,

SAKÁCS MIHÁLYNÉ, TOMKA MIKLÓS,

TŐKÉCZKI LÁSZLÓ

Kiadja a PPKE BTK

Felelős kiadó: FRÖHLICH IDA dékán

Megjelenik negyedévente



**Szerkesztőség:**

PPKE BTK, Mester és Tanítvány Szerkesztősége

2087 Piliscsaba, Egyetem u. 1.

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

E-mail: [mestan@btk.ppke.hu](mailto:mestan@btk.ppke.hu)

honlap: [www.btk.ppke.hu](http://www.btk.ppke.hu)

[mesterestanitvany.btk.ppke.hu](http://mesterestanitvany.btk.ppke.hu)

ISSN 1785–4342

Grafikai terv: Egedi Gergely

Készült a *mondAe Kft.* nyomdájában

Felelős vezető: ifj. Nagy László

Telefon: 06-70-314-0608





## Számunk szerzői

- BABUSA SÁNDOR – amatőr fotóművész  
CZIMER GYÖRGY – tanár (Debreceni Egyetem Kossuth Lajos Gyakorló Gimnáziuma, Debrecen)  
ÉGER VERONIKA – középiskolai tanár; könyvtáros  
GÁBOR BÁLINT JÓZSEF – igazgató (Premontrei Rendi Szent Norbert Gimnázium, Szombathely)  
GÖRBE LÁSZLÓ – középiskolai tanár (Piarista Gimnázium, Budapest)  
HERBER ATTILA – tanár (Eötvös József Gimnázium, Budapest)  
HOFFMANN RÓZSA – egyetemi docens (PPKE BTK, Piliscsaba)  
HORN GÁBOR – államtitkár; országgyűlési képviselő  
KOZSLIKNÉ SZABÓ MARIANNA – tanár (Fráter György Katolikus Gimnázium, Miskolc)  
LÁNCZKY EDIT – tanár (Eötvös József Gimnázium, Budapest)  
LUKÁCS CSILLA – PhD-hallgató (Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest)  
MÁTRAI ZSUZSA – egyetemi tanár (Pécsi Tudományegyetem, Pécs)  
MIKSA LAJOS – újságíró  
NEMES GYÖRGY – piarista; középiskolai és főiskolai tanár (Piarista Gimnázium, Vác)  
PÁLINKÁS JÓZSEF – akadémikus; volt oktatási miniszter  
SOLTI KÁLMÁN – igazgató (Petőfi Sándor Gimnázium és Kertészeti Szakközépiskola, Kiskőrös)  
SZARKA LÁSZLÓ – egyetemi tanár; az MTA doktora; a soproni református egyházközség presbitere  
TATAI-TÓTH ANDRÁS – volt középiskolai igazgató; országgyűlési képviselő  
TÓTH ANDRÁS – oktató (Közoktatási Vezetőképző Intézet); adjunktus (PPKE BTK, Piliscsaba);  
közoktatási szakértő  
UJHÁZY ANDRÁS – igazgató (Ward Mária Katolikus Általános Iskola és Gimnázium, Piliscsaba)





# Tartalom

<i>Bevezető</i> .....	5
<b>HOMÍLIA</b>	
Gábor Bálint József: <i>Homília az iskoláért</i> .....	7
<b>KÖZNEVELÉS – 2006 UTÁN</b>	
Hoffmann Rózsa: <i>Köznevelésünk ma és holnap</i> .....	10
Németh László: <i>Az áttekintés képessége</i> .....	51
Tatai-Tóth András: <i>Egy elkerülhetetlen oktatáspolitikai fordulatról</i> .....	52
<i>Gyerekszám – történelem</i> .....	61
Horn Gábor: <i>Oktatás jövőjében</i> .....	62
<i>Gyerekszám – irodalom</i> .....	74
Miksa Lajos: <i>Rendszerváltás helyett váltakozó rendszerek a közoktatásban</i> .....	75
Németh László: <i>Néma utópia</i> .....	88
Pálincás József: <i>A felsőoktatási felvételi rendszer és a felsőoktatás finanszírozásának összefüggése</i> .....	89
<i>Az igazság hirdetéséről</i> .....	94
<b>VISSZHANG</b>	
Mátrai Zsuzsa: <i>A vizsgarendszer átalakítását befolyásoló tényezők összefüggései</i> .....	95
Ujházy András: <i>Közhelyszótár</i> .....	104
<b>PEDAGÓGUSOK ÍRTÁK</b>	
Lánczky Edit – Herber Attila: <i>Tantárgyi integráció kísérlete a budapesti Eötvös József Gimnáziumban</i> .....	109
Zoltán István: <i>Az iskola</i> .....	115
Solti Kálmán: <i>Mi a legerősebb a világon? A pedagógus hite és a nevelés</i> .....	116
<b>MŰHELY</b>	
Szarka László: <i>Vallás és természettudomány</i> .....	120
Párdányi Miklós: <i>Tanulság</i> .....	126
Czimer Györgyi: <i>Értelmezési modellek és én-konstrukciók: Ady Endre költészetének tematikus súlypontjai az én-alkotásban</i> .....	129
<b>UTÁNPÓTLÁS</b>	
Lukács Csilla: <i>Frú- és leánynevelés Pázmány Péter prédikációiban</i> .....	139
Wass Albert: <i>Isten</i> .....	152





## **AKTUÁLIS**

Éger Veronika: <i>Kultúrpolitika – nemzetpolitika</i> . . . . .	153
A Magyar Tudományos Akadémia pedagógus pályadíja . . . . .	158
<i>Hanyatlás</i> . . . . .	161

## **PORTRÉ**

Görbe László: <i>Kovács Mihály. Rátz László-díjat kapott iskolánk egykori tanára</i> . . . . .	162
<i>Törött cserép</i> . . . . .	173

## **ISKOLA**

Kozslikné Szabó Marianna: <i>Önképzőkör a miskolci Fráter György Katolikus Gimnáziumban</i> . . . . .	174
Batta György: <i>Egy mondat a szeretetről</i> . . . . .	180

## **KÖNYVISMERTETÉS**

Tóth András: <i>Nem csak vezetőknek</i> . . . . .	183
Nemes György: <i>Néhány észrevétel egy enciklopédikus igényű műről</i> . . . . .	185

## **NÉVJEGY**

<i>Babusa Sándor, a Mester és Tanítvány 9. száma fotóinak készítője</i> . . . . .	188
---	-----

## **EGYÉB**

<i>Előzetes a Mester és Tanítvány tizedik (2006/2.) és tizenegyedik (2006/3.) számáról</i> . . . . .	190
<i>Kérés olvasóinkhoz és leendő szerzőinkhez</i> . . . . .	192





## Beszégető

Az emberi társadalmak normális működését lehetővé tevő szakmák és hivatások tartalma – állandóságuk őrzése mellett – sokat változott, mind összetettebbé vált az idők folyamán. Néhány emberöltővel ezelőtt elegendő volt például, ha az *orvos* a kor tudásának megfelelő mértékben felismerte a betegségeket és tudta azok gyógy módját. A *földműves* megtermelte és piacra vitte az élelmet, s ebből megélt a családjával együtt. A *tanító ember* ugyanígy: csak a tanított tárgyat kellett jól tudnia és a tanítás művészetében jeleskednie ahhoz, hogy munkáját elismerjék és személyét tiszteljék.

Napjainkra mindez megváltozott. Szívósan egymásba kapaszkodó folyondárként szövik át a régi szakmákat a körülvevő rendszerek rész-elemei. Az orvosnak ma már el kell tudnia igazodni bonyolult egészségügyi, társadalombiztosítási rendszerek jogi és pénzügyi útvesztőiben is ahhoz, hogy páciense egészségének hosszú távra szóló megőrzéséhez a legmegfelelőbb és a leginkább gazdaságos megoldást megtalálja. A földművesnek a megélhetése biztosításához jártasnak kell lennie a különféle támogatási és pályázati lehetőségekben, mi több, marketing- és gazdasági ismeretekre is szüksége van a fennmaradáshoz. A tanító embernek pedig úgyszólván enciklopédikus műveltséggel kell rendelkeznie ahhoz, hogy az információrobbanás korában legalább útmutatásokat tudjon adni tanítványainak a tájékozódáshoz. Mindenekelőtt az oktatási rendszer mind bonyolultabbá váló működéséről és összefüggéseiről kell tájékozottnak lennie. A sokszínű iskolarendszerben működő, eltérő képzési kínálatot nyújtó autonóm iskolák, a szakképzés útvesztői, a kétszintű érettségi, a nehezen átlátható felsőoktatási átalakulás például mind kibogozhatatlan gordiuszi csomó lenne a fiatalok számára tanáraik avatott tanácsadása és segítségével nélkül. Így tehát a köznevelési (közoktatási) rendszer összefüggéseinek ismerete mára a pedagógusokkal szemben támasztott elemi követelménnyé vált.

Ez a szükségszerűség magyarázza és indokolja, hogy miért választottuk folyóiratunk főcíméül ismét<sup>1</sup> a köznevelési rendszer egészét.

A témaválasztást – a téma általános érvényessége mellett – külön aktuálissá teszi, hogy 2006-ot írunk, amikor ismét országgyűlési választások lesznek Magyarországon. A választások eredménye – mint tapasztaljuk 1990 óta négyévente – komoly hatást gyakorol a későbbiekben az oktatásügyi történésekre. A gondolkodó ember mindig felméri előre tetteinek a várható következményét. Kívánatos, hogy a tanító emberek is ilyen tudatossággal döntsenek majd ismét az ország, s benne a jövő szempontjából meghatározó oktatásügy további útjáról. Bízunk benne, hogy kötetünk segítséget nyújt az eligazodásban.

A köznevelési rendszer egészébe, a jövőre is vonatkozó elgondolásokba három – egymástól eltérő nézőpontot tükröző – tanulmány (*Hoffmann Rózsa,*







Tatai-Tóth András és Horn Gábor) nyújt betekintést. Kiegészíti mindezt a felsőoktatásról szóló dolgozat (*Pálinkás József*), valamint az elmúlt tizenöt év oktatáspolitikai történéseit szisztematikusan tárgyaló munka (*Miksa Lajos*). Az összefüggések feltárásához elmúlt évszázadunk szellemóriásának, *Németh Lászlónak* a gondolatait hívtuk segítségül. A többi rövid lélegzetű kis írás részben tematikusan illeszkedik fő témánkhoz, vagy lelkiségével, itt-ott humorával a nehezebb olvasmányok közötti felüdülést szolgálja. Ezeket a szövegeket – a megszokott szerkesztési eljárást követve – a kötetben elszórtan, eltérő betűtípussal szedve találhatják meg az olvasók.

A 8. számban megkezdett érettségi témánkat *Mátrai Zsuzsa* nemzetközi kitekintést nyújtó, különösen informatív tanulmányával folytatjuk a Visszhang rovatban. Ismét jelentkezik valamennyi megszokott rovatunk: a Pedagógusok írták, a Műhely, az Utánpótlás, az Aktuális, a Portré, az Iskolabemutató és a Könyvismertetés. 9. számunkat *Babusa Sándor* amatőr fotóművész fotói teszik színesebbé, akinek alkotásaiban a tavalyi 2. (áprilisi) számban már gyönyörködhetek olvasóink. Ezúttal pótoljuk az akkor elmaradt bemutatót a Névjegy rovatban. *Gábor Bálint József* premontrei szerzetes tanár jóvoltából új rovattal, a Homíliával jelentkezünk folyóiratunk harmadik évfolyamától kezdve.

Hasznos olvasmányokat, tisztánlátást és kellemes időtöltést kívánunk minden kedves Olvasónknak. Valamint sok örömteli napot hozó boldog új évet!

Piliscsaba, 2006. január 2.

*Hoffmann Rózsa*  
főszerkesztő

JEGYZET:

<sup>1</sup> A *Mester és Tanítvány* 3. (2004. novemberi) számának főcíme Oktatáspolitikai volt.





## Homília

### HOMÍLIA AZ ISKOLÁÉRT

---

GÁBOR BÁLINT JÓZSEF O.PRAEM

„CLOV: Remélem, hogy eljön a nap,  
amikor csakugyan szükségét érzed, hogy meghallgassalak,  
s szükségét annak, hogy a hangom halljad – egy hangot.”  
(Samuel Beckett: *A játszma vége*)

„Menjetek el tehát, tegyetek tanítvánnyá minden népet, megkeresztelve őket az Atyának, a Fiúnak és Szentléleknek nevében, tanítva őket, hogy megtartsák mindazt, amit én parancsoltam nektek; és íme, én veletek vagyok minden napon a világ végezetéig.” (Mt 28:19) A keresztény pedagógia szíve mindvégig ez a kijelentés marad, a parancsba kapott tanító felelősség világa. Ettől a keresztény spiritualitás szerves része a pedagógia. A tanító műveltsége, felkészültsége és útterese mindig lelkiség. Ám hol valósul meg ez a felelősség? Lokalizálható-e?

„A tizenegy tanítvány pedig elment Galileába arra a helyre, ahova Jézus rendelte őket.” (Mt 28:16) Mi ez a hely? Egy pedagógiai teológia keretében értelmezve a küldetést, az „arra a helyre menni” kifejezés az európai és magyar kulturális kánon egészét jelenti. A tanító és nevelő – aki tanítva nevel – felelős a megörökölt, rábízott, gazdagításban ekszisztáló műveltség átadásáért. Nem hagyható ki belőle semmi – különösen nem a piaci pragmatizmusok kedvéért. „Jézus hozzájuk lépett, és így szólt: »Nekem adatott minden hatalom mennyen és földön«.” (Mt 28:17) *Pasa exousia*, teljes meghatalmazás, teljhatalom áll a bibliai görög kifejezésben. Érdemes felfigyelni rá, *Jézus Krisztus* „az üdvösség műveltségét” *egészében* tartja fontosnak átadni. A „tegyetek tanítvánnyá minden népet” a *tartalmas* tudás, a *tartalmas iskola* ős-ikonja. A katolicitás lényegéhez tartozik, hogy összegyűjt, megőriz, értelmezve gazdagít a Lélek vezetése alatt.

\*

„Felelősség: könnyedén Isten, a sors, a szerencse vagy a felebarát vállaira átcúsúztatható teher. A csillagjósolás világában szokás volt egy csillagra áthárítani.” – *Ambrose Bierce* kijelentését érdemes az iskolát érintő változások közepette olvasni. *Jézus* fenti pedagógiai imperatívuszának fényében lelepleződik, mennyire







a felelősségek áthárítása jellemzi az iskolaügyről való gondolkodást. Az evangéliumi középpont híján – s ennek talán az európai piackultúrát mélyen átható keresztényellenesség a legszembeötlőbb megnyilatkozása – nem lehetséges a „megtartás” pedagógiája. Így lesz a gyermek túlterheltségéért a lexikális tudás a felelős. Így válik a tanuló szabadságának korlátozójává az etikai és szocializációs elvárásokat támasztó – azaz az együttélés normáit és az értékek hierarchiáját képviselő – iskola. Így kéretik számon a családi szocializáció hiánya az iskolától. Ám a sor folytatható. A kultúra judeo-keresztény sejtiszövetével való közösség hiányában (hiányzó műveltség?) így lesz az oktatáspolitiká gyanakvóvá a keresztény iskolarendszerrel szemben. Csakis e „retinaleválásban” látszódnak az egyházi iskola túlfinanszírozottnak az önkormányzati iskolával szemben. Valódi felelősségvállalás helyett így indul meg a *scapegoting*, a bűnbakképzés: „nem tartható, hogy az egyházi iskolák gyermekei előnyt élvezzenek az önkormányzati iskolák diákjai rovására”. Így születik meg az esélyegyenlőség jegyében az antiszemita gyűlöletbeszéd rendszerváltás utáni új formája: a keresztény bűnbakképzés. „Ők gazdagabbak a mi gyermekeink rovására.” Nem tévedés. A liberális piacgazdaság a még működő közösségeket, immár a nagypolitika szintjén igyekszik gyengíteni, hogy mind manipulálhatóbbak legyenek a mind nagyobb fogyasztás érdekében.

A jézusi missziós parancs dinamikája és holisztikus volta megvilágít valami halatlant fontosat. A keresztény közösségekre, iskoláikra – tágabb értelemben az európai kulturális kánon egészére – éppúgy a gettósodás vár az európai gyökértelesség „szép új világában” (*Huxley*), mint „annak idején” az európai zsidósággal történt. A Gyökerek – párhuzamosok – nem várt módon találkoznak.

\*

A Tanítvány életének minden mozzanata a missziós parancs – a legfőbb megkülönböztetés – jegyében történik. Az igaz elválnak a hamistól. A jóság elválnak a rossztól. Az érzékenység az érzéketlenségtől. A szolgálat az önérdektől. *Jézus Krisztus* mellett, imperatívuszát élve, az a jó, hogy mindvégig tiszták maradnak az irányok. Ez történik most is, a külső szemmel szétesés és destrukció – az üldöztetés állapotában is. „De még ezek előtt kezet emelnek rátok, és üldöznek titeket; átadnak benneteket a /hatalmasságoknak/, és börtönbe vetnek, királyok és helytartók elé vezetnek titeket az én nevemért.” (Lk 21:12) Különös kihívás ez, s erre a *teósziszra* (átistenülés) kéne finomhangoltá válnunk. A negatív erőteret átváltoztatja az Igazság, az áldozathozatal élménye és cselekedete. „De mindez arra lesz alkalom számotokra, hogy bizonyosságot tegyetek rólam.” (Lk 21:13) Ezt kell ma szem előtt tartania az *Egyháznak* az őt ért, a politika szintjén inkarnálódó *confessionalis* támadás ellenében. A liberális oktatáspolitiká arcunkba csapott kesztyűjét identitásunkra büszkén fel kell vennünk – s evangéliumi bátorsággal megfelelni





e kulturális gyökértelenségre. A keresztény pedagógia ma azzal teheti a legnagyobb szolgálatot, ha kultúrantropológiai igényességgel végiggondolja a „végig nem gondolt gondolatot”. (S fel kéne szisszennünk a gyökértelensége miatt néma és összefogásra képtelen politikai elit helyett is a kulturális DNA-t ért támadásra.) „Határozátok el szívetekben, hogy nem gondoltok előre a védekezésre, mert én adok nektek szájat és bölcsességet, amelynek nem tud ellenállni vagy elentmondani egyetlen ellenfelet sem.” (Lk 21:14) Tényleg izgalmas kérdés: Mi ez az egyetemes gyökértelenség és céltalanság, mely iskoláinkat körbeveszi? Mi ez a piac, mik az igényei? Kik az oktatási normatívák fölött döntő emberek, honnan jönnek, mi van bensőjükben, megbízhatóak-e, vagy könnyűnek találtatnak? Mit jelenthet a súlytalan, jellem és lelkiismeret nélküli emberek ajkán a demokrácia, köztársaság, igazságosság, biztonság, nemzeti minimum, nemzeti garancia? Könnyen kiderülhet a szellemi folytonosság a Ceausescu-rendszer, a puha kádárizmus diktatúrájával; a kezdetben még csak kulturális gettók idejével. A jó és rossz közötti legfőbb (mert minden mást megelőző) különbségtétel nélkül külső és belső hódoltságban élünk; az alkotmányosság – az evangélium – sáncain kívül rekesztve. „Szavaink helyett mozdulatok / megmerevedőben // kiterített lelkek / lencse alatt // betűk bilincsből // gyermek ólomkatonák // igazoltatás / szőke szemekben // vérfoltok / a lelkiismeretben // a tettes ismeretlen...” (Hervay Gizella: *Visszhangzó csönd*)

Zárásként még egy gondolat, talán a legfontosabb. *Jézus* missziós parancsából újabb fontos szólítás fakad. A keresztény közösségnek és pedagógusának mélységes erkölcsi és anyagi szolidaritást kell tudni vállalni az önkormányzati iskolákkal, fenntartótól függetlenül. „És íme, én veletek vagyok minden napon a világ végezetéig.” (Mt 28:20)





## Köznevelés – 2006 után

### KÖZNEVELÉSÜNK MA ÉS HOLNAP

---

HOFFMANN RÓZSA

**A** köznevelés a nemzetpolitika egyik legfontosabb ága. Továbbadja a generációk által megteremtett kultúrát, miközben pedagógiai gyakorlatával és a neveléstudományban önálló diszciplínává szerveződött elméleti ismereteivel maga is gazdagítja azt. (...) Az ágazat működésének célja, értelme és középpontja a fejlődésben levő ember. Szakítani kell tehát a közel hat évtizedes szemlélettel és gyakorlattal, amely szolgáltatónak, tudásgyárnak tekintette az iskolát, és amely a rendszer működését ideológiai, hatalmi és pénzügyi szempontok szerint szabályozta. (...) A fogyasztói társadalom értékrendje az erőfeszítések nélküli könnyű, gyors sikerek elérésének illúzióját sugalmazza a médian keresztül. Holott évezredek óta bizonyított tény, hogy csak a szilárd erkölcsi értékrendre támaszkodó, műveltségbe szerveződő komoly tudás szolgálja a fejlődést és lehet versenyképes.

#### BEVEZETÉS

A tanulmány címében nem véletlenül használom a *köznevelés* kifejezést a napjaink hivatalos szóhasználatát követő *közoktatás* helyett. A címválasztással arra utalok, hogy az óvodákban, iskolákban, kollégiumokban (a továbbiakban röviden: iskola) folyó pedagógiai munka lényegének és értelmének az *embernevelést*, azaz a felnövő nemzedék *testi, szellemi (értelmi) és lelki (érzelmi, erkölcsi) fejlődésének* intézményes és szabályozott keretek között történő *elősegítését* tartom, amely tevékenységért az állam felelősséget visel. A *közoktatás* ezzel szemben leszűkítő szóösszetétel, mivel a nevelés fent említett három klasszikus feladata közül csupán a középsőre, a szellemi avagy értelmi fejlesztésre irányítja a figyelmünket. Ebből a megfontolásból a továbbiakban következetesen a *köznevelés* kifejezést használom, jöllehet a hatályos törvény és minden jogszabály jelenleg a másik fogalmat alkalmazza.

A címválasztás nemcsak terminológiai megfontolás eredménye. Hanem önmagában véve is jelzi a programot meghatározó alapvető értékrendet, amely szerint *az ágazat működésének célja, értelme és középpontja a fejlődésben levő ember*. Szakítani kell tehát a közel hat évtizedes szemlélettel és gyakorlattal, amely *szolgáltatónak, tudásgyárnak* tekintette az iskolát, és amely a rendszer működését ideológiai, hatalmi és pénzügyi szempontok szerint szabályozta.





A köznevelés a nemzetpolitika egyik legfontosabb ága. Továbbadja a generációk által megteremtett *kultúrát*, miközben pedagógiai gyakorlatával és a neveléstudományban önálló diszciplínává szerveződött elméleti ismereteivel maga is gazdagítja azt. A családok mind kisebb arányban képesek csak betölteni nevelő funkcióikat. Ennek következtében az iskola marad az egyetlen intézmény, amely – a tankötelezettség jóvoltából – minden egyes gyermek számára potenciálisan biztosítja a kultúrabefogadás és -teremtés személyes lehetőségét. A köznevelés rendszere és annak mindegyik eleme tehát szerves alkotórésze, s egyben közvetítő eszköze a tágan értelmezett kultúrának.

Legfontosabb terület abban az összefüggésben is, hogy a legnagyobb *értékteremtő* rendszer. Ha a köznevelés jól tölti be funkcióját, akkor a fiatalok tömegei, mint egyének, optimálisan fognak fejlődni testi, szellemi és erkölcsi értelemben egyaránt, ami által hozzájárulnak a szűkebb és tágabb közösségek (család, település, civil társadalom, nemzet, Európa) egészségés gyarapodásához.

A magyarság történelmi feladatait – fennmaradásunk érdekében – napjainkban két kiemelt cél, az *életminőség javításának és a nemzeti tudatállapot fejlődésének, erősödésének* szolgálatába kell állítani. Ez hosszú időszakra szóló program, amelynek az iskola a bölcsője. A nemzeti tudatállapot és az életminőség csakis az iskolaiügy által, annak prioritást adva javulhat illetve erősödhet.

A köznevelés *termelő* ágazat. Hosszú távú befektetés, amelynek hozama kama-  
tostul megtérül másfél-két évtized leforgása alatt. (Igazolja ezt mások mellett a finn, a dél-koreai vagy az ír példa.) A 21. századra meghirdetett tudásalapú társadalmat az iskolapadokban építik. *Gazdasági versenyképességünk – Széchenyi óta* köztudottan – a szellemi potenciál megfelelő fejlesztésén múlik. Az alap-, a közép-, a szak- és a felsőoktatás mind egyenrangúan hozzájárul tehát az ország gazdasági gyarapodásához. Szűk látókörű és vesztésre ítélt szemlélet az, amely a köznevelés rendszerében csak fogyasztót vagy piaci szolgáltatást lát.

A kulturális gyarapodás, az értékteremtés és a gazdasági haszon elérése azonban csak akkor lesz lehetséges, ha a társadalom más alrendszerei (elsősorban a politika, a média és a gazdaság) támogatólag viszonyulnak a pedagógiai erőkhöz: nem gáncsolják, hanem segítik. Ezért *a politikának (és nemcsak az oktatáspolitikának) minden megnyilvánulásával ösztönöznie és segítenie kell a köznevelés ügyét és intézményeit.*

A köznevelés a társadalmunk legnagyobb alrendszere.<sup>1</sup> *A magyarországi teljes népességnek 50%-át érinti rendszeresen, közvetlenül vagy közvetve. Nemcsak jövőt formáló, hanem a jelenre, az általános közérzetre és lelkiállapotra is hatást gyakorló tényező tehát.*

\*

Az alábbiakban hosszú távra szóló köznevelési stratégiát vázolunk fel. E stratégia úgy szolgálja a fenti össz-társadalmi célokat, hogy közben számol mai valóságunkkal. Ezért kiindulópontként a jelen *helyzetet* értékeli. Majd a legnagyobb





erősségre, a hagyományokra építve tűzi ki *céljait* és határozza meg az elvégzendő *tennivalókat*. Ez a három kiemelt fogalom (tehát a helyzetkép, a célok és a tennivalók) adja meg egyúttal az egyes fejezetek alapszerkezetét.

- Először globálisan jellemezzük a köznevelési rendszert, és ismertetjük azokat az alapelveket, amelyekre támaszkodnia kell; bemutatjuk a köznevelés szereplőit (*I–II. fejezet*);
- Ezt követik az egyes intézménytípusok: óvoda, általános iskola, középiskola, szakképzés és kollégium (*III–VI. fejezet*);
- Majd a tartalmi kérdéseket vizsgáljuk: tartalmi szabályozás, vizsgarendszer, tankönyv-helyzet (*VII–IX. fejezet*);
- Utána kiragadunk három sajátos, kritikus és kiemelt fontossággal bíró képzési területet illetően nevelési feladatot: egészségnevelés, művészeti nevelés és idegennyelv-oktatás (*X–XII. fejezet*);
- Végül a köznevelési rendszer működését, irányítási kérdéseit, intézményrendszerét tárgyaljuk (*XIII. fejezet*).

## I. A KÖZNEVELÉSI RENDSZER GLOBÁLIS MEGKÖZELÍTÉSBE

### 1) *Helyzetkép*

A köznevelés válsághelyzetben van és válaszút előtt áll. A válság nem új keletű, ám 2002 óta rohamosan elmélyültek a jelei, amelyek a következőkben ragadhatók meg jellemző módon:

A *fogyasztói társadalom* értékrendje az erőfeszítések nélküli könnyű, gyors sikerek elérésének illúzióját sugalmazza a médián keresztül, így a szorgalmas és kitartó tanulásra nevelő és azt elváró hagyományos iskolával ellentétes, mi több, igen agresszív hatást gyakorol az ifjúságra. Ez az értékrend-válság elbizonytalanodást okoz és félelmet kelt a pedagógusok körében, ami által tovább romlik a nevelőmunka hatékonysága. Holott évezredek óta bizonyított tény, hogy csak a szilárd erkölcsi értékrendre támaszkodó, műveltségbe szerveződő komoly tudás szolgálja a fejlődést és lehet versenyképes.

A *politika* évtizedek óta elsősorban hatalmi kérdést és a költségvetés kiadási oldalának tényezőjét látja benne, és akként is viszonyul hozzá; ahelyett, hogy – mint ahogyan deklarációiban hirdeti – igazi *stratégiai sikerágazatként* részesítené kiemelt figyelemben és támogatásban.

Az *oktatásirányítás* „szolgáltató intézménynek” tekinti az iskolát, ahol a „fogyasztók” elvárásainak kell mindenáron megfelelni. Ezáltal a szakmai döntéseket kiszolgáltatja a laikusok divat diktálta igényeinek. Az értékközvetítést és az eszmények vezérelte *nevelést* elvetendő, múzeumba illő pedagógiai felfogásnak tekinti.

A *pedagógusok* erkölcsileg és anyagilag mélyen a társadalmi szerepük fontosságát és súlyát alatt vannak megbecsülve; kiszolgáltatottak.





Az oktatáspolitikai szakmai támogatást nélkülöző változásai miatt a pedagógusok elfordulnak a szakmai történések követésétől: nagy számban elkeseredetté, fáulttá, olykor cinikussá válnak.<sup>2</sup>

Közben egyre növekszik a nevelő szerepét betölteni képtelen *családok*, a hátrányos helyzetű és a fejlődésükben veszélyeztetett *gyermekek* száma, akik különleges, egyéni bánásmódot igényelnének. Csökken a többiek tanulási kedve is.

Ilyen körülmények között az iskola lehetne az egyetlen színtér, ahol az elhanyagolt gyermekek és fiatalok ezrei megfelelő törődést, nevelést kaphatnának. Ám a nevelési feladatokra a *költségvetés* nem biztosít elegendő összeget, és a *pedagógusképzés* sem képes felkészíteni rájuk a leendő tanítókat, tanárokat.

A *gyermekek számának csökkenését*<sup>3</sup> az oktatásirányítás nemhogy előnyére fordítaná azzal, hogy a fajlagos költségek megemelésével megteremtené a minőségi köznevelés feltételrendszerét, hanem ellenkezőleg, 10%-os forráskivonást hajtott végre a kötelező óraszámok csökkentésével,<sup>4</sup> és a normatív finanszírozás rendszerével intézmények sokaságát ítéli végleges bezárásra. A kistelepülések bezárt iskolái előbb vagy utóbb a község elnéptelenedéséhez, majd végleges megszűnéséhez vezetnek.

*Iskolaépületeinknek* több mint a fele elavult, és csak a töredékében vannak meg a minimálisan szükséges, kötelezőnek előírt taneszközök.<sup>5</sup>

A tanulók *műveltsége* csökken, átlagos *tudásszintje* évek óta romlik, amely tény hazai és nemzetközi mérések és a hétköznapi tapasztalat egyaránt alátámasztja.

Az egymásnak ellentmondó tanulói teljesítménymérések eredményeire a politika kapkodva reagál, és külföldi példákra, valamint a „modernizációra” hivatkozva teljesen új irányt kíván szabni az iskolarendszernek.

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

### *Erősségek, amelyeket őrizni és erősíteni kell*

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





- 2) Köznevelésünk másik meghatározó ereje a *pedagógusokban* rejlik. Azokban, akik hiteles példamutatással nevelnek és színvonalasan, színesen oktatnak. Akik képesek és készek önmaguk örökös megújítására. Akik minden kedvezőtlen tendencia ellenére sem lettek hitehagyottak. Akiknek megőrzött értékeik a következők: kiváló képzettség, hivatástudat, szakmai megújulási készség, az óvoda, iskola vagy kollégium ügyeiben való részvétel és felelősségtudat, teherbíró képesség és olykor erőn felüli áldozatvállalás. Sajnos, nem állítható, hogy ez jellemezné mindannyiukat. Személyes tapasztalatoktól függ és egyéni megítélésen múlik, hogy ki tekinti jellemzőnek, és ki kivételnek őket. A szakmai viszonyok, valamint az élet- és munkakörülmények tartósan kedvező változása esetén pedagógus-társadalmunk mindazonáltal az oktatásügy fejlesztésének elemi fontosságú szubjektív biztosítója lehet.
- 3) A harmadik erőt a kialakult *iskolarendszer*, annak *sokszínűsége* képezi. Értjük ezen egyfelől azt, hogy az igazságosság helyreállításának eredményeképpen 1989 óta állami, önkormányzati, egyházi és magániskolák egyaránt létezhetnek. És azt is, hogy a nevelés és oktatás területén az Alkotmány keretein belül minden világnézet és pedagógiai filozófia (hagyományos és alternatív), illetve minden ezeknek megfelelő nevelési-oktatási gyakorlat legitím. E sokszínűségben a neves *középiszolák* magas színvonalukkal – minden problémájuk ellenére – a kiemelkedő teljesítményre képes értelmiségiek utánpótlását jól szolgálják.
- 4) Köznevelésünk erősségei között tartjuk még számon – sok egyéb mellett – a magyar *óvodapedagógiát*, *gyógypedagógiát*, *a művészetpedagógiát*, kitüntetetten a *Kodály-módszert*. És egészen a közelmúltig ide sorolhattuk a gyakorlatorientált főiskolai szintű tanító- és tanárképzést.

#### *Gyengeségek, hiányok, problémák, amelyek orvoslásra várnak*

- 1) Az egyik legsúlyosabb bajnak a köznevelés túlzott *átpolitizáltságát* tartjuk. Ebben a helyzetben a négyévenkénti kormányváltásokat és a rendre módosuló, már-már követhetetlen (olykor ellentmondásos) jogi környezetet erősen megsínylette a szakma, amely még mindig nem eléggé erős a pedagógiai összefüggéseket előtérbe helyező érdekérvényesítésben. Az oktatáspolitikának az utóbbi időben kialakult ciklus-függősége egyebek mellett azt is eredményezi, hogy szakmai témákban rendre politikai döntések születnek.<sup>6</sup> És mindezidáig nem jött létre egy nemzeti-társadalmi közakaratot távlatosan tükröző fejlesztési stratégia, amelynek híján viszont szétporladnak az erények. A változásokban meggyötört pedagógustársadalom ambivalens módon viszonyul mára az oktatáspolitikai eseményekhez: a gyakori változtatásokat bizonytalanságként éli meg, és csak részben követi a központi előírásokat. Olyan oktatáspolitikára volna végre szükség, amely élvezzi a szakmai és a laikus közvélemény, a magyar értelmiségiek *többségének támogatását*. Egyúttal olyanra, amelynek a jelen állapothoz







képest szükségszerű változásaival a pedagógusok azonosulnak, megértik, de amely nem kényszeríti őket – voluntarista módon – ismét radikális váltásokra.<sup>7</sup>

- 2) Ennél is súlyosabb probléma a krónikus *alulfinanszírozottság*, amely három területen idéz elő válságot. A *pedagógusok anyagi megbecsülésének* alacsony volta azt eredményezi, hogy megélhetésük biztosítása céljából többletmunkára, az azzal előteremthető kiegészítő jövedelem szerzésére kényszerülnek. Ennélfogva nem képesek a maximális szellemi-erkölcsi igénybevételt jelentő nevelőmunkát magas színvonalon végezni. A pénzhány másikkal szemben, hogy közoktatási *intézményeink állapota, állaga* túlnyomórészt méltatlan a korszerű pedagógiai feladatokhoz. Ami pedig a *taneszközökkel* történt ellátottságot és az egyéb infrastrukturális körülményeket illeti, ott ugyanaz a helyzet, mint az épületek esetében.<sup>8</sup>

„A drága iskola lehet rossz is, de a jó iskola mindig drága” – állítják régóta a világ szakemberei. Ebből az összefüggésből vizsgálva a magyar iskola sajnos csak rossz lehet.

- 3) A *pedagógusok* maguk (és általában a pedagógiai tevékenység) érthető módon sorolhatók mind az erősségek, mind a gyengeségek közé. Lássuk itt most a gyenge pontokat. Életpályájuk nem vonzó. A felkészületlen, megújulásra képtelen, a problémák előtt kitérő, a gyermekre nem eléggé figyelő, az élményközpontú tanítást nem ismerő pedagógus akkor is súlyos teherterhelés az iskolának, ha akár csak egy-egy akad belőlük. Gyakran tapasztalható motiválatlanságuk, szakmai egyoldalúságaik, módszertani szűrkességük, a hiteles példamutatás hiánya is – mindezeket a tüneteket az oktatásügy legsúlyosabb bajának tekinthetjük – javarészt összefüggésbe hozható a pedagógusbérek és egyéb juttatások devalválódott piaci értékével.
- 4) Köznevelési rendszerünkben – Európában egyedülálló módon – nem működik szisztematikus külső *szakmai ellenőrzés és értékelés*<sup>9</sup>, sem *területi szakigazgatás*. Így a krónikus pénzhány a szakmailag ellenőrizetlen folyamatok miatt felelőtlen költségekkel párosul. A fejlesztő jellegű ellenőrzést-értékelést nem pótolják sem a tanulói teljesítménymérések, sem a minőségirányítási tevékenység. Ez utóbbi nem éreztette kimutatható pozitív hatását a pedagógiai munka színvonalának javulásában. Az a fajta személyes szakmai ellenőrzés hiányzik és eredményezi részben a nevelés-oktatás eredményeinek hanyatlását, amely visszajelzéseivel hozzájárulhatna a pedagógusok szakmai-módszertani fejlődéséhez.
- 5) Joggal illetheti kritika az iskolákban közvetített *műveltségi tartalmat* is annak túlméretezettsége, szétdaraboltsága, egyoldalúsága, elméleti jellege, életidegensége és a különböző – cselekvéses, érzelmi stb. – intelligencia-formák negligálása miatt. A pedagógiai gyakorlatban az ismeretanyag túlsúlya háttérbe szorítja a képességek és a készségek fejlesztését. Erre a helyzetre 2002 után az oktatásirányítás azzal reagált, hogy eltörölt mindennemű kötelező ismeretanyagot,



és kizárólag a *kompetenciák* fejlesztésének kötelezettségét rótták az iskolákra.<sup>10</sup> Köznevelési rendszerünkben ezáltal 2004-től, épp az Európai Unióhoz történő csatlakozásunk idejében *megszűnt a nemzeti kulturális kánon* továbbélésének intézményes biztosítója.

- 6) A közoktatás jelen állapotában *tartalmilag szabályozatlan*, ami tovább növeli az elfogadhatatlan különbségeket az iskolák teljesítménye között, és rontja a minden gyermek számára egységes esélyteremtés lehetőségeit.
- 7) Elhanyagolt terület az *egészségnevelés*, holott a gyermekek és fiatalok mintegy fele egészségügyi problémákkal küszködik. Ugyanígy elhanyagolt a *környezettudatos nevelés*, amelynek pedig korunk egyik legnagyobb veszélyére kelle-ne megoldást ajánlani.
- 8) Háttérbe szorult a *művészeti nevelés*. Holott az antik világban kialakult és a középkorban is tovább őrzött hét szabad művészet óta ismert módon ez a lélek gondozásának, az erkölcsi nevelésnek egyik leghatékonyabb eszköze.
- 9) Nagy különbségek vannak az *intézményi és a pedagógusi autonómia* értelmezésében és megvalósulási fokában. Legtöbb iskolánk szakmai önállósága csak látszat: a pedagógiai autoritásnak és a forrásoknak hiánya, továbbá a fenntartó illetéktelen beavatkozásai mind több helyen illuzórikussá teszik, téves értelmezése pedig igénytelenséghez vezet.
- 10) Gyenge a pedagógusok *szakmai érdekvérvényesítése*, aminek következtében fontos oktatáspolitikai döntések nélkülözik a megfelelő szakmai kontrollt.<sup>11</sup>
- 11) Nincs közmegegyezés a *vizsgarendszer* fejlesztésének kérdésében.<sup>12</sup>
- 12) A *pedagógusképzésben* a köznevelés nem képes megrendelőként fellépni. Az autonóm felsőoktatási intézmények nagyrészt szabadon alakítják a pedagógusképzés tartalmát, amely nemhogy megelőzné és előkészítené az oktatási reformokat, hanem követni sem képes azokat. A bolognai folyamatként ismert reformok következtében jelenleg bizonytalanság uralkodik éppen a pedagógusképzéssel kapcsolatban.
- 13) Bár a pedagógia gyakorlati szakma, amely a képzés során hatékony gyakorlati foglalkozások többségét igényelné, a finanszírozás megoldatlansága és az ellenőrzés hiánya miatt ez az oldal mindinkább elhanyagolttá válik a *tanárképzésben*.
- 14) Kevés a hátrányos helyzetűek felzárkóztatását, illetőleg a tanulási nehézségekkel küzdő gyerekek sikeres tanítását szolgáló hatékony és ellenőrzött *fejlesztő program*. A nagy hazai vagy nemzetközi projektek százmillióinak kisebbik hányadát fordítják a valódi pedagógiai tevékenységekre, és ezeknek ellenőrzése is elmarad.
- 15) A ritka eredmények ellenére megoldatlanok a *romák* sikeres iskoláztatásának kérdései. A problémák őszinte feltárását és a szakmai alapokon nyugvó válaszok keresését lehetetlenné teszik az elfogult ideológiai-politikai megközelítések, amelyek egyoldalúan az erőltetett integrált megoldásoknak kedveznek, és ellenőrizetlen,



valós eredményt nem hozó, mozaikszerű programokra költik a rendelkezésre álló összegeket.

- 16) A *kistelepülések* elvesztik iskolájukat, amely folyamat a falu elnéptelenedését, a hagyományos közösségek felbomlását, a településszerkezet megváltozását eredményezi.
- 17) Súlyos problémákkal terhelt a *szakmunkásképzés* mind tartalmi, mind szakmaszerkezeti vonatkozásban. Leginkább jellemző vonásai mára a korszerűtlenség, a színvonaltalanság és a munkaerőpiac igényeit figyelmen kívül hagyó képzési struktúra lettek. A szakiskolákban folyó szakmunkás-képzés hanyatlása nagy tömegeket érint közvetlenül,<sup>13</sup> kihat a munkakultúra általános romlására, és hagyományos szakmák eltűnéséhez vezet.
- 18) A *pedagógus-továbbképzési rendszer* egyszerre pazarló és hiányos. A költségvetésből finanszírozott kötelező pedagógus-továbbképzés tartalmilag koordinálatlan, minőségi szempontból ellenőrizetlen.
- 19) Esetlegesen és dezintegráltak a *pedagógiai szolgáltatások*.
- 20) Az *intézményvezetők* közül sokan nem szerezték meg meg a közoktatás jelen állapota által megkívánt vezetéshez szükséges ismereteket és készségeket.
- 21) A köznevelési rendszer egésze nem teremti meg a minimális feltételeket sem a *neveléshez*. A „tudásalapú társadalom” meghirdetett jelszava mögött hangsúlytalanná válik vagy teljesen eltűnik a köznevelési rendszer klasszikus hármas feladata közül az első kettő, a testi- vagy az *egészségnevelés* és az érzelmi, **erkölcsi nevelés**. Pedig senki sem vitatja, hogy a fejlődést csak egészséges, ép lelkű, ép erkölcsű és nagy tudású fiatal nemzedék szolgálhatja.
- 22) A szektorsemleges problémákat tovább súlyosbítják az *egyházi iskolákat* tendenciózusan érintő negatív diszkriminatív költségvetési intézkedések.<sup>14</sup>

A nevelésügy válságának okait abban látjuk, hogy a magyar nemzet erősödését szolgáló stratégia és eltökélt politikai akarat helyett évtizedek óta hatalmi célok, divatötletek és pillanatnyi érdekek diktálják az oktatáspolitikai történéseit és az oktatásügyi jogalkotást. Ezek tartós forráshiányt és bizonytalanságot, majd minden új iránti fásultságot eredményeznek a pedagógiai folyamatokban, amelyek pedig természetükből adódóan stabil körülményeket és nyugodt építkezést igényelnének. Az állandósult változások és a romló teljesítményekről szóló hírek következtében mára a társadalom iskolába vetett bizalma is inogni látszik.

## 2) Célok

Az ezredforduló évei – az államszocializmus elnyomását felváltó szabadság, majd Európa újraegyesülése – sok egyéb mellett azzal a dilemmával is szembesítik a jövőnkért felelősséget érző embereket, hogy vajon sikerül-e, és milyen mértékben megőriznünk és *átmentenünk* értékeinket, nemzeti identitásunkat, kultúránkat,





azaz önmagunkat. Ezt csak olyan közoktatás-politikával és köznevelési gyakorlattal látjuk megoldhatónak, amely a legfontosabb nemzeti célokat szolgálva felszámolja a köznevelés tartós válságát, és a jövőnket biztos alapokra helyezi.

A cél tehát egy *értéktörző*, vagyis *konzervatív közoktatás-politikai gyakorlat* meghonosítása és megerősítése, amely nem múltba merengő nosztalgiákat kerget, hanem a fejlődést szolgálva, tradícióinkra építve kínál adekvát feleleteket a harmadik évezred sorskérdéseire.

A harmadik évezred sem cáfolt rá arra a tényre, hogy a *nemzetközi versenyben* a stabil személyiségű és műveltségbe szerveződött nagy tudással rendelkező fiatalok képesek tartósan helyt állni, miközben a félművelt, csak eszköztudással bírók nem válhatnak a fejlődés hajtóerőivé. Ennélfogva a konkrét cél az, hogy fiataljaink *szilárd erkölcsiséggel*, széles alpműveltséggel és *alapos tudással* rendelkező, harmonikus, érett, *autonóm személyiségekké* váljanak iskolás éveik végeztével, akik képesek lesznek *egyéni boldogulásuk* és a nemzeti és európai dimenziókban értendő *közjó* érdekében hatékonyan cselekedni.

A célokhoz vezető út kijelölésében az alábbi alapértékek jelentik a mértéket.

### *Alapértékek*

- 1) Közoktatási intézményeinket (a továbbiakban egyszerűen: iskolákat) *nevelőintézményeknek* tekintjük. Olyanoknak, amelyek a társadalom megbízásából töltik be értékkeremtő hivatásukat és végzik köztisztelőnek örvendő feladatukat, miközben meghatározott *szolgáltatásokat is nyújtanak*.
- 2) A nevelést az iskola *a családokkal együttműködve*, a szülők felelősségét át nem vállalva folytatja. A gyermekeket ért egyéb nevelő hatások tekintetében koordináló, kiegyensúlyozó szerepet tölt be.
- 3) Az intézményeknek és a *köznevelési rendszer egészének az ember áll a középpontjában: a gyermek és a pedagógus*. Ha a kettő közül az egyikük méltósága csorbát szenved vagy jogai sérülnek, azt a másik fél is megszenvedi. Ezért a közoktatás minden intézkedésében kettejük együttes érdekét kell követni.
- 4) A gyermek alapvető érdekének azt tekintjük, hogy legyen képes és kész önmagát mások érdekeinek csorbítása nélkül, saját magának és közösségeinek javára kiteljesíteni. Vagyis *az egyén érdeke nem ütközhet tartósan a közösség érdekeivel, de a közösség sem dominálhat az egyén felett*. A kettő csak egyensúlyban érvényesülhet.
- 5) A köznevelési rendszer és az iskola hangsúlyos feladata *a tehetségek felkutatása és gondozása, a leszakadás megakadályozása*, valamint a településszerkezetből fakadó és egyéb *hátrányok kiküszöbölése* a kis települések népességmegtartó iskolájának megőrzése mellett. Így értelmezzük *az esélyteremtést*, mint kiemelt közoktatás-politikai célt.
- 6) A köznevelés minden intézményében kötelezően tiszteletben tartandó közös értéként kell kezelni *az élet tiszteletét, a jónak, a szépségnek és az igaznak a keresését, a*





mások érzékenységét nem sértő megnyilvánulásokat, a jó ízlést, a szeretetet, a nemzeti önbecsülést, a szűkebb és tágabb értelemben vett közösséghez tartozást. Ezek az alapértékek az európai kultúránkat megteremtő antikvitásban és a zsidó-keresztény hagyományban gyökereznek, így mindenki számára elfogadhatóak. Képviselőtük éppen ezért a köznevelés egész rendszerében és minden intézményében általános érvényrel bír. A felsoroltakkal harmonizáló emberképet és az abból következő nevelési eszményt és célokat minden egyes iskola önmaga határozza meg részletesen világnézeti elkötelezettsége és pedagógiai kultúrája alapján. Ilyen alapokon nyugodva kell megőrizni az *iskolarendszer* kívánatos sokszínűségét.

- 7) Az iskolának *szakmai önállósággal* kell rendelkeznie, amelynek a jog, illetve a pedagógiai és szakmai tudás jelöli ki a határát. A szakmailag önálló iskolák működésének szakszerűségét az államnak kell szabályozással, szolgáltatással és kontrollal biztosítania.
- 8) A köznevelési rendszer működésének valóban *demokratikussá* kell válnia, ahol a döntés-előkészítés és a döntéshozatal minden szintjén a szakmaiság és az érdekek egyeztetése dominál, s ahol arányosak egymással a jogok, a köteleességek és a felelősségek.
- 9) A köznevelési rendszer intézményeinek működését valóban *ingyenessé* kell tenni oly módon, hogy az állam 100%-ban finanszírozza a közoktatási intézmények korszerű követelményeknek megfelelő, színvonalas működését.
- 10) Elő kell végre idézni a „*minőség forradalmát*”<sup>15</sup> a pedagógiában, vagyis meg kell teremteni az igényes, korszerű és eredményes pedagógiai munka feltételeit. A pedagógusképzést és a pedagógiai kutatásokat a pedagógiai gyakorlat szolgálatába kell állítani.

### 3) *Tennivalók*

Ezek az alapértékek kijelölik a tennivalókat a következő évekre, évtizedekre. A célok operacionalizálására és a feladatok részletezésére az alábbiakban kerül sor.

## II. A KÖZNEVELÉS SZEREPLŐI. CÉLOK ÉS TENNIVALÓK

### 1) *Gyermekek, tanulók, pedagógiai kultúra*

A gyermeket a társadalom egésze szuverén, autonóm lénynek tekinti. Olyannak, aki *mindenki mással egyenlőnek született, akút emberi méltóságából fakadóan tisztelet illet meg, és aki egyedi és megismételhetetlen érték.* Am jellemző rá az is, hogy jogi és pedagógiai értelemben vett nagykorúságáig – csökkenő mértékben ugyan, de – önállótlán, tehát *támogatásra, irányításra szorul.* Köznevelési rendszerünknek erre a gyermekképre kell épülnie.

Különös gonddal kell őrködni a fejlődésükben akadályozott, sérült (foglyatós) vagy hátrányos helyzetben élő gyermekek jogainak érvényesülésén. Am a





*jogokhoz arányos mértékben, az életkornak és életállapotnak mindenkor megfelelő módon kötelességeknek is kell társulni, amelyeknek teljesítését a közösség elvárja.*

A pedagógusoknak rendszeresen *értékelniük kell* a növendék előrehaladását. Az értékelésben – a szakmai-etikai normák szigorú betartása mellett – együttesen élhetnek a pontozás, százalékolás, az osztályozás, a szöveges értékelés, a rangsorálítás vagy más, szabadon megválasztott módszerrel.

Alapvetően a *normatív (értékelvű) pedagógiát* művelő, humanizált, tradicionális iskolát tartjuk erősítendőnek. Ugyanakkor támogatandónak tartunk minden olyan alternatívát, amely a fenti alapelvekkel nem ellentétes, és amelyre a szülők részéről igény mutatkozik.

## **2) A pedagógusok és más dolgozók**

A köznevelésben csak akkor vihetők sikerre a legjobb elképzelések is, ha azokkal a nevelők maguk azonosulni tudnak. Ennélfogva a *pedagógusok a gyermek után a közoktatás legfontosabb szereplői. Munkájuk jelentőségének elismerése és elismertetése, problémáik feltárása és orvoslása, megnyerésük és vonzó életpályájuk biztosítása* jelenti a köznevelés megújításának legfőbb garanciáját.

Mindenekelőtt a pedagógusok életszínvonalát kell radikálisan és tartósan emelni. Hogy valóban *értelmiségiként, a szellem embereiként élhessenek tisztas jövedelmi viszonyok között, ami lehetővé teszi számukra a gyermekekkel való érdemi foglalkozást és az alkotó jellegű minőségi munkát.* E prioritást mind a költségvetési, mind az ágazati törvényekben éveken keresztül következetesen érvényesíteni kell.

Jelentős mértékben meg kell újítani a pedagógusképzés, -kiválasztás és -továbbképzés rendszerét, valamint korszerű, szigorú szakmai ellenőrzés mellett kell működtetni a közoktatás intézményeit.

Biztosítani kell, hogy *az oktatáspolitikai valóban partnernek, és ne szellemi bérmunkásnak tekintse, és akként kezelje a tanító embert.*

A pedagóguspálya vonzóvá tételéhez rendkívüli fontosságú a pedagógiai munkához kapcsolódó *egyéb szakmai lehetőségek* számának gyarapítása, megfelelő díjazása, a munkakörök szabályozása és a munkavégzés ellenőrzése. *Az igazgatók megbízásának* kritériumait szakmaivá, egyértelművé és nyilvánossá kell tenni.

A pedagógus önszerveződések támogatása, a pedagógiai szakmaiság védelme és fejlesztése céljából törvény erejével *hivatáskamarát* kell felállítani.

A *nem pedagógus munkakört betöltő dolgozók* problémáit (képesítési követelményeik, képzésük, kiválasztásuk, alkalmazásuk, juttatásaik stb.) a 21. század elvárásaihoz igazítva, a pedagógiai szempontokat követve kell megoldani.

## **3) Szülők**

A nevelésben alapvető a *szülők felelőssége.* A törvényalkotásnak ezt a felelősséget, azaz a *szülői kötelességeket* kell hangsúlyoznia, és a mulasztásokat szankcionálnia.





A felelősséghez szervesen tartoznak a jogok, amelyeket őrizni, megvalósulásukat ellenőrizni, csorbításukat szankcionálni kell. A szülők és a pedagógusok viszonyában erősíteni kell a partneri vonásokat.

A kötelezettségeiket önhibájukon kívül teljesíteni nem tudó szülőket a köznevelési rendszernek – a maga eszközeivel – segítenie kell.

#### **4) Intézményfenntartók**

A köznevelési intézmények fenntartásának azt a rendszerét, amely az állam iskolalapítási monopóliumának 1989-ben történt megszüntetése után és az önkormányzati törvénynek megfelelően alakult ki, alapjában meg kell őrizni. Ám több területen új elemekkel kell szabályozni az iskolafenntartás kérdését.

Szigorú előírásokkal és ellenőrzéssel kell érvényt szerezni a *szakmaiság elvének*. Az *igényesség és minőség* csakis akkor válhat valósággá, ha ebben az intézmények fenntartói is érdekeltté válnak. Ezért a finanszírozás kritériumai között minőségi mutatóknak is meg kell jelenniük, és a fenntartóknak megfelelő szakapparátust kell működtetniük.

Minden egyes településnek elemi érdeke, hogy *megmaradjon az óvodája és az iskolája*. Ha csak az alsó osztályokkal is, de működjék.

Az államnak – akár az iskolafenntartás átvállalásával – meg kell oldania a kis-települések óvodáinak, kisiskoláinak működtetését. Az esélyteremtés csak ilyen módon oldható meg.

#### **5) Irányítás**

A köznevelés rendszerének irányításáért az oktatási miniszter felel. A közoktatás minőségének javításában viselt egyetemleges felelőssége megkívánja a szakmai irányítási, valamint a szakmai és törvényességi ellenőrző hatáskörének növelését.

#### **6) Egyéb társadalmi tényezők**

A köznevelés stratégiai céljai csak abban az esetben érhetők el, ha a társadalom szimpátiája és azonos törekvései kísérik a folyamatokat. Ehhez egyfelől megegyezésre kell jutni a jövőformáló *értelmiségi* csoportokkal. Másfelől el kell érni, hogy a legerőteljesebb véleményformáló *médiумok* szüntessék meg az ifjúságra nézve káros hatást gyakorló műsoraikat, és szenteljenek nagyobb felületeket a nevelés közös értékeinek közvetítésére.

### **III. ÓVODA**

#### **1) Helyzetkép<sup>16</sup>**

A magyar óvoda lassan két évszázados hagyományokkal rendelkezik *Brunszvik Teréz*-nek köszönhetően, aki 1828-ban alapította meg az első kisdudóvót. Az intézménynek kiforrott tevékenységi rendszere van, amely kevés változást szenvedett







el, lévén, hogy a kisgyermek fejlődése emberöltők óta hasonló utat jár be. Az óvodapedagógia mind elméleti, mind gyakorlati vonatkozásában a magyar pedagógiai valóság egyik erőssége.

Az intézményrendszer *menyiségileg* megfelel az igényeknek, bár az indokolatlan óvodabezárások sok helyen túlzásfúlsághoz vezettek (magas az átlagos csoportlétszám). Emiatt *minőségi* szempontból romlik az eredményessége. Új óvodák az utóbbi 5 évben nem vagy alig épültek, a meglévőkre többnyire a műszaki elmaradottság, az egy főre jutó tér szabvány alatti nagysága és az egészségügyi-higiéniái feltételrendszer hiányossága jellemző. Rendszerint hiányzik vagy nem megfelelő az óvodapedagógusok dolgozószobája. (Az óvodavezetőnek van külön irodája általában, az óvodapedagógusoknak közös a nevelői szobájuk, amely egyben szertár, öltöző, és egyéb funkciókat betöltő helyiség.)

A számítógépes játékok kormányzati támogatással történő óvodai bevezetése káros tendenciákat indított el. Hasonlóan káros törekvés indult meg az idegennyelv-oktatás és egyéb, tanfolyam jellegű foglalkozások óvodai bevezetése területén.

## 2) Célok és tennivalók

- 1) Maradjon az óvoda a köznevelési rendszer meghatározó, korszerű, a nemzetstratégiai célokot szolgáló, a hároméves kort betöltött kisgyermek egészségese testi, lelki, szellemi fejlődését szakszerűen segítő, mindenki számára elérhető eleme!
- 2) Az óvodák *intézményrendszerét* fenn kell tartani, illetőleg erősíteni, mert népességmegtartó és -növelő szerepük van. Minden településen, ahol óvodáskorú kisgyermek élnek, és ahol erre a szülők igényt tartanak, biztosítani kell az óvodai ellátást. A rendszeres külső szakmai kontroll mellett a pedagógiai munka minőségét a szaktanácsadói hálózat erősítésével kell biztosítani.
- 3) Az intézmények pedagógiai munkájának és infrastruktúrájának egyidejű fejlesztése mellett el kell érni, hogy minden kisgyermek ingyenes óvodai nevelésben (és étkeztetésben) részesüljön. Ezáltal némileg csökkenteni lehetne a családi nevelés elhanyagolása miatti fejlődésbeli lemaradásokat.
- 4) Meg kell szervezni az óvodai pedagógiai munka külső szakmai ellenőrzésének és értékelésének rendszerszintű működését.
- 5) Egyértelmű *jogszabállyal* meg kell szüntetni a pedagógiailag káros foglalkozási formákat (például az életkornak nem megfelelő idegen nyelvi, számítástechnikai órákat) és fizető tanfolyamokat.
- 6) Szabályozni szükséges a kötelező eszközök és felszerelések jegyzékét, a szaktanácsadást és a szakmai ellenőrzést.





## IV. ÁLTALÁNOS ISKOLA<sup>17</sup>

### 1) Helyzetkép<sup>18</sup>

Az *alsó tagozatok* a köznevelési rendszer kevésbé problematikus intézményegységei: jó határfokon töltik be alapfunkciójukat, az elemi készségek kialakítását, amit mérések is igazolnak. Társadalmi megítélésük jó, magasabb a nem államiaké.

A *gyógypedagógiai oktatás* esetében több a probléma. Az integrált nevelés értelmezése kaotikussá vált: a fogyatékos gyermekek integrált nevelését hibásan azonosítják a roma tanulók szegregációjának megszüntetésével. Az integráltan nevelt fogyatékos gyermekek nevelésében a speciális fejlesztést és terápiát gyakran az emelt normatíva ellenére sem biztosítják, vagy nem gyógypedagógust alkalmaznak ezekre a feladatokra. A tanítók és tanárok közül kevesen készültek fel az integrált nevelési feladatokra. Az akadálymentesítést törvény írja elő, de megvalósítása a megszabott határidőkhöz képest elmaradt.

A *felső tagozat* az 1945-ben történt létrejötté óta problémáktól terhelt, amelyek leginkább három területen jelentkeznek: 1) A 10–14 éves korban nagy fejlődéssel különbözőségeket mutató gyerekeket uniformizált követelmények elé állítja, aminek következtében a legjobbak visszafejlődnek, a gyengébb adottságúak pedig véglegesen leszakadnak. 2) A tudományokat leképező tantárgyak ismeretanyaga túlméretezett, és nem felel meg az életkori sajátosságoknak, aminek eredményeképpen beszűkül az erkölcsi nevelésre, a testmozgásra, a képességek fejlesztésére és a készségek tanítására fordítható idő. 3) A felső tagozatnak sem a kezdeti évtizedekben, sem az utóbbi tíz évben nem sikerült megoldania a teljes körű szakos ellátást. Ez utóbbi a gyermeklétszám csökkenésével és a heti kötelező óraszám egyidejű csökkentésével áll szoros összefüggésben.

Évről évre növekszik az *egyházi iskolák* iránti igény.

A *jogi szabályozás* egyfelől túlméretezett, másfelől hiányos. A túlszabályozás a szakmai kérdésekben (osztályozás, buktatás), a működés előírásaiban (az iskolák szabályzatok tucatjait készítik az utóbbi években) és a jogoknak a köteleességekkel szemben megnyilvánuló túlsúlyában jelentkezik.

A gyógypedagógiára vonatkozóan viszont az alapvető normák meghatározása hiányos. A törvény például egybemossa a fogyatékosokból és a hátrányos szociális helyzetből származó sajátos nevelési igényt; nem határozza meg egyértelműen a gyógypedagógus alkalmazásának szükségességét az integrált nevelés eseteiben; nem készíti az önkormányzatokat a korai fejlesztés biztosítására, stb. A *finanszírozás* egyik intézményrészben vagy szektorban sem elégséges. A tanulásban akadályozott gyermekeket oktató általános iskolai tagozatok többsége összevont tanulócsoportokat működtet, általában nagyon rossz tárgyi és személyi feltételekkel. Ezek tényleges helyzetéről csak részleges statisztikai adatgyűjtés történik.





Az *intézményrendszer* – az épületek számát tekintve – országos méretekben megfelelő, sőt, meg is haladja a gyermeklétszám által meghatározható igényeket. Ám személyi állományának mentális készletét tekintve – tapasztalatok szerint – elavult, túlélésre berendezkedett. A szülők szabad iskolaválasztási joga a kisebb településeken csak korlátozottan érvényesül.<sup>19</sup> Az utóbbi években végrehajtott iskola-összevonások vagy -bezárások tovább rontják a szabad iskolaválasztás és a kistelepüléseken lakók esélyeit. A korai fejlesztést nyújtó (gyógypedagógiai) intézmények hálózata még nem teljes körű. Az egységes gyógypedagógiai módszertani központok kialakítása megkezdődött. Nem elégséges a szaktanácsadói hálózat, és teljes mértékben hiányzik a külső szakmai ellenőrzés és értékelés intézményes rendszere.

Az általános iskola, ezen belül is elsősorban az alsó tagozat jelentős közösségmegtartó erő. Pedagógiai munkájának eredménye jó, amely tényt a tízévesek körében végzett olvasás-megértési mérések egyértelműen bizonyítanak. A felső tagozat pedagógiai kultúráját a polgári iskolák jól megalapozták az elmúlt évszázad derekán. Mára ez a hagyomány mozaikokra hullott szét.

A gyógypedagógiai oktatás gazdag hagyományokkal rendelkezik, amelyek elméletileg jól megalapozták a gyakorlatot. A fogyatékoságból következő sajátos nevelési igény megállapítása gazdag diagnosztikai eszköztárral, jól felkészült szakemberekkel történik. A finanszírozás mindig alatta maradt a szükségesnek: többnyire csak a működést tette lehetővé, a fejlesztést, az innovációkat, megújulást hozó kísérleteket nem.

A jogszabályok megalkotásában az általános iskolai pedagógusok sohasem tudtak érdemben részt venni, míg a gyógypedagógia képviselői erős szakmai érdekérvényesítő képességüket hatékonyan ki tudták használni.

A 2002-től követett oktatáspolitikai fel kívánja lazítani az alsó- és a felső tagozat közötti határvonalat, ami pedagógiai szempontból helyes törekvés. Ám a megoldási módot, hogy ti. kitolni törekszik az alsó tagozat határát a hatodik iskola év végére, már semmiféle szakmai érv sem indokolja.

Növekszik a fogyatékos gyermekek arányszáma, különösen az integrált nevelésben részesülőké. Egyre több nem fogyatékos, de tanulási nehézségekkel küzdő gyermek jelenik meg az iskolákban.

A gyermeklétszám generális csökkenése iskola-megszüntetésekhez vezet. E pusztán gazdasági megfontolásból végrehajtott átszervezések, amelyeket a kistérségi társulások kedvezményezésével felgyorsít a hatalom, nem támaszkodnak sem szakmai pedagógiai, sem nemzeti érvekre és érdekekre.

A fejkvóta alapú finanszírozás és a gyermeklétszám csökkenése nemcsak iskolabezárásokat eredményez, hanem gyakran elvtelen, szakmailag indokolatlan vagy káros pedagógiai és igazgatási eljárásokra kényszeríti az iskolákat, amelyek pedagógiai programjuk divatötleteivel és olykor amorális marketinggel igyekeznek megszerezni a túlélésüket biztosító beiratkozott gyermeklétszámot.





A felső tagozatok bizonytalan helyzetbe kerültek: „alulról” az alsó tagozat 6. évre történő feljövetele, „felülről” a hat- és nyolcosztályos gimnáziumok léte fenyegeti őket. Mindazonáltal kevés jelét látni annak, hogy e fenyegetett helyzetből megváltozott pedagógiai kultúrával, módszertani és tantervi újításokkal, a differenciált pedagógia hatékonyabb alkalmazásával próbálnának kilábalni. Ahol mégis ezt teszik, a szülők kitartanak a felső tagozat mellett, és nem viszik el onnan gyerekeiket az ötödik vagy a hetedik osztályban.

## 2) Célok és tennivalók

- 1) Megkerülhetetlen, hogy növekedjék az általános iskolai tanítók, tanárok és a gyógypedagógusok anyagi, erkölcsi megbecsültsége, hogy a társadalmi hierarchiában elfoglalhassák az őket megillető, értelmiséginek kijáró helyet.
- 2) Minden olyan településen, ahol alsó tagozatos korú gyermekek élnek, és a település polgárai ezt igénylik, működjék az alsó tagozat.
- 3) Minden gyermek valóban olyan intézményben tanulhasson, amely a képességeinek és a törekvéseinek egyaránt megfelel, és biztosítja személyiségének optimális fejlődését.
- 4) A gyermeklétszám-csökkenés miatti elkerülhetetlen strukturális változásokat mindenkor szakmai (szakértői) véleménynek kell alátámasztania, és a döntést regionális szinten kell jóváhagyni.
- 5) Ha valamely önkormányzat nem tudja vagy nem akarja az iskoláját fenntartani, a fenntartást az állam átveheti.
- 6) A felső tagozatot meg kell őrizni, minőségileg meg kell erősíteni. Ennek érdekében a hat- és a nyolcosztályos gimnáziumok működését szigorú szakmai kritériumrendszer alapján kell újraszabályozni.
- 7) A pedagógusképzésben a jelölteket fel kell készíteni a mai (és a holnapi) körülmények közötti szakmai helytállásra.
- 8) Az integrált nevelés arányát fogyatékosági csoportonként eltérő mértékben kell növelni, figyelembe véve a gyermek érdekeit és a szülők iskolaválasztási jogát.
- 9) A hagyományos (kontinentális) pedagógiai gyakorlat mellett jogilag szabályozott keretek között engedélyezni és támogatni kell minden olyan alternatívát, amely a gyermekek egészséges fejlődését garantált módon biztosítja, és amelyre elegendő szülői igény van.

## V. KÖZÉPISKOLA

### 1) Helyzetkép<sup>20</sup>

Ebbe a kategóriába az érettségit adó középfokú intézményeket soroljuk, így a *gimnáziumokat* és a *szakközépiskolákat*. Az előbbi négy-, hat- és nyolc évfolyamos szerkezetben is megtalálható. A négyosztályos forma az ún. nulladik év – egyelőre





csak néhány száz osztályt érintő – bevezetésével 2004-től kibővült ötosztályosra. Külön kategóriát képeznek a két tanítási nyelvű középiskolák, amelyek négy- és ötosztályos szerkezetben egyaránt megtalálhatók.

A szakközépiskola szakmai jellege eltűnőben van: csak a 11–12. évfolyamon megjelenő szakmai alapozó tantárgyakban jelenik meg. A szakképzés a 13–14. évre tolódott ki a törvény 1999-ben történt módosítását követően.

A középiskolákra az elbizonytalanodás, az útkeresés és az átmenetiség jellemző mind a belső világukban, mint a társadalmi környezetük attitűdjében. A tartós bizonytalanságot fokozta a 2005-ben bevezetett érettségi reform. Növekszik az egyházi, az alapítványi és magániskolák iránt megmutatkozó igény.

Az érvényes közoktatási törvény mára szinte kezelhetetlenné vált a nem követhető módosítások miatt. Az érettségi jogi szabályozása részletkérdésekben bürokratikus, előírásait a túlszabályozottság miatt mind nehezebb betartani. A jogszabályok az irányítás részéről alapvető bizalmatlanságot tükröznek. A tartalmi szabályozás voltaképpen megszűnőben van.

Az éves költségvetési törvények nem biztosítják az intézmények optimális működését sem; a fejlesztésre egyáltalán nem nyújtanak lehetőséget. A fejkvótás finanszírozás nem alkalmas arra, hogy a középiskolák közötti – másfelől joggal elvárt – profilbeli különbségeket kezelje. A fenntartók milliós nagyságrendű bevétel megszerzésére kötelezik a középiskolákat, amelyet azok csak a tantermek és eszközök aránytalan amortizálása révén tudnak előteremteni (pótlásukra megint csak nincs fedezet), és az így szerzett összegeket levonják a költségvetési támogatásból. A pályázatok és a bevételek megszerzése komoly erőket kötnek le anélkül, hogy a pedagógiai hasznuk látható volna.

Az intézmények száma, befogadóképessége és profilkínálata országos méretekben megfelel, sőt, meghaladja az igényeket. Regionális összehasonlításban egyenlenségek mutatkoznak. A középiskolai férőhelyek száma évek óta sokezeres nagyságrendben meghaladja a jelentkezők számát.

A korosztályból a legtöbb tanuló szakközépiskolába jár.

### *Intézményrendszer, iskolaszervezet*

Az utóbbi évtizedben az oktatásügyben a leghevesebb indulatokat a megnyugtatóan máig sem rendezett iskolaszervezeti dilemmák váltották ki.

Alapelveink szerint jó iskolaszervezetnek az olyat tekinthetjük, amely egyaránt képes megfelelni az *egységesség* és a *sokszínűség* követelményeinek. Amely kellőképpen nyitott, rugalmas, megengedi, hogy ki-ki megtalálja a neki leginkább megfelelő iskolatípust, de zsákutcás megoldásokat sem eredményez, jól átlátható és kiszámítható. Amely nem kényszeríti túl korai választásra a gyermekeket, de nem is tartja erőszakkal együtt őket, ha fejlődésük eltérő utakat követelne számukra. Ezek a kívánalmak gyakran nehezen egyeztethetők össze. Ha egyszerű





volna a megoldás, valószínűleg azonos iskolaszervezeti modelleket találnánk a fejlett világ országaiban. Hogy ez nem így van, hogy – ha akár csak Európa országait nézzük – egymástól nagymértékben különböző iskolarendszereket látunk, az azt mutatja, hogy *nem létezik egyetlen, mindenhol tökéletes megoldás*. Minden ország a saját tradícióit és megoldásait követve, szuverén módon alakítja oktatási rendszerét, amelyet az Európai Unió is tiszteletben tart. Az iskolaszervezeti átalakítást nemzetközi példákra hivatkozva tehát nem lehet megindokolni.

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

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

A kommunista évtizedek uniformizált 8+4-es iskolaszervezetét spontán módon megbontotta az első nyolcosztályos gimnázium létrejötte 1989-ben, majd ezt követően a többié. 1991-ben a hatosztályos szerkezet is megjelent. Ezek az *ún. szerkezetváltó iskolák* azzal a céllal szerveződtek, hogy tizennégy éves kornál korábban kínáljanak az átlagosból kilépési lehetőséget a *szellemikben tehetséget* mutató gyermekek részére. Megmaradtak emellett a négy évfolyamos gimnáziumok is. Így kialakult egy olyan iskolaszervezet, amely kellő rugalmassággal tud alkalmazkodni a gyermekek különböző életkorban bekövetkező szellemi éréséhez: azaz tíz-, tizenkét és tizennégy éves korban egyaránt utat biztosít az értelmiségi pályákra előkészítő gimnáziumok felé.

A *sakképző intézmények* szerkezetét felülről irányítva változtatták meg. Ennek értelmében a szakiskolákban a korábbi tizennégy éves korról tizenhatra tolódott ki a tényleges szakmaválasztás, a sakközépiszkolák pedig tizennyolc éves korra





tették a szakmatanulás megkezdését. Ezáltal a gimnáziumok és a szakközépiskolák közötti tartalmi különbségek tovább csökkentek. Az egységes érettségi pedig mindkét iskolatípusban végzetek számára egyaránt útlevelet jelent a felsőoktatás felé. A szakközépiskolák eredeti szakmai tartalma voltaképpen kiüresedett.

Így jellemezhetjük napjaink iskolaszervezetét, amelynek megerősítését és további gyarapítását alapvető oktatáspolitikai célnak tekintjük. Mivel hogy – a szükséges rugalmasságán és sokszínűségén túl – egyaránt megfelel a hagyományos háromszor négyes tagolódású iskolarendszerünknek, pedagógusaink képzettségének, az épületállománynak és a pedagógusképzés intézményrendszerének.

Évek óta megfigyelhető tendencia az érettségit adó középiskolákba jelentkezők számának növekedése. Az utóbbi 3-5 évben ezen belül mérsékelten növekszik a gimnáziumok, és csökken a szakközépiskolák iránti kereslet. Az előrejelzések szerint a növekedés tovább fog tartani, napjainkra már a korosztály több mint 70%-a jut el az érettségüig. Az eltömegesedéssel együtt járó szükségszerű általános színvonalasítást az intézmények profiljának egyértelmű, a szülők és a gyerekek számára világos meghatározásával lehetne megoldani. A gazdaság igényeit követve bizonyos szakmákban szükségesnek látjuk technikumok újraszervezését.

Ezzel éppen ellentétes folyamatok zajlanak le az oktatáspolitikai szándékai szerint: a szakmaválasztás mind későbbre történő halasztása érdekében egységesülnek a középiskolák. Miközben bizonyos szakmák éppen a korábbi (14 vagy 16 éves kori) pályaválasztást igénylik. A tendenciájában egységesülő iskolaszervezet egyrészt lefelé nivellál, tehát nem felel meg a minőség követelményének. Másrészt ellentmond a munkaerő-piac jogos elvárásainak is.

A középiskolák nem hivatalos rangsorában helycserék történtek: több egyházi és nyolc- vagy hatosztályos, valamint vidéki nagyvárosi gimnázium tört az élre, miközben sok fővárosi és kisvárosi visszaesett.

A 2002 után megnyilvánuló oktatáspolitikai szándéka szerint meg akarja szüntetni az egységes nemzeti műveltség kötelező érvényű előírását.

Negatív tendenciák észlelhetők a jogalkotás és a finanszírozás területén is: túlszabályozottság, mindig késve megjelenő jogszabályok, tervezhetetlenség, alulfinanszírozottság. Generális, azaz nemcsak a középiskolákban, és nemcsak a nevelésügyben érvényesülő negatív tendencia: minél kevesebb a pénz, annál nagyobb apparátusra van szükség az egyre bonyolultabb pénzügyi jogszabályoknak való megfelelés biztosítására és ellenőrzésére, ami viszont még több pénzbe kerül, mint annak előtte.

A gimnáziumi képzés a legértékesebb hazai hagyományaink közé tartozik. Ennek máig él az emléke, és húzóerőt képez azokban az intézményekben, ahol igényes a tanári kar és a vezetőség. A gimnáziumok hagyományosan *értelmiség-előképző* intézményként értelmezik magukat. Elit mivoltukat már rég nem a származás







szerinti előjogok, hanem a tehetség, a tudásvágy és a tanulók szorgalma jelenti. Ezek olyan értékek, amelyeket egy felfelé törekvő országnak mindenképp támogatni kellene. Az oktatáspolitikában nem látunk ilyen irányú szándékot.

A szakközépiskolák ezzel szemben mindössze néhány évtizedes múltra tekintenek vissza. Mára a szakközépiskola elnevezésnek kevés indoka maradt, lévén, hogy a szakmai képzés az érettségi utáni évfolyamokra tolódtott ki, a tényleges középiskolai évfolyamokon pedig a teljes tanítási időnek több mint 80%-ában általános művelés, azaz közismereti tantárgyak tanulása folyik.

## 2 Célok és tennivalók

- 1) Váljanak a középiskolák és tanáraink ismét tekintélyes, köztiszteletnek örvendő, magas szakmai autoritással rendelkező intézményekké, illetőleg személyekké.
- 2) Emelkedjék az érettségit adó középiskolákba járó tanulók száma, de a növekedést minőségi fejlődés, legalábbis szinten tartás kísérje.
- 3) A szakközépiskolákban kapjon nagyobb teret a szakmai előképzés; váljék lehetővé több szakmával történő előzetes ismerkedés.
- 4) Azokban a szakmákban, ahol erre megalapozott igény van, legyen lehetőség a magas szintű szakmatanulás mainál korábbi megkezdésére.
- 5) A középfok „átjárhatóságának” jogát és lehetőségét biztosítsa jogszabály, ugyanakkor bízva a mindenkori igazgatók döntésére az átvétel kritériumainak egyedi elbírálást és az erről hozott döntést. Tegye továbbá a fogadó iskolák tanári karának köteletségévé az átlépések sikerének pedagógiai eszközökkel történő segítését.
- 6) Az elit gimnáziumok őrizzék a hagyományokat! De feleljenek meg jól definiált minőségi kritériumoknak.
- 7) A hat- és nyolcosztályos gimnáziumok számának gyarapodása nem cél. Mivel ezeknek az iskoláknak kitüntetett feladatuk a korai tehetséggondozás, indokolt, hogy az oda járó gyerekek száma országos átlagban ne haladja meg az adott korosztály kiemelkedő tehetségeseinek arányszámát. Mai szerkezetüket csak szigorú minőségi kritériumok szerint és szakmai kontroll mellett tarthassák fenn a hat- és nyolcosztályos gimnáziumok.
- 8) Kisvárosokban a hatosztályos gimnáziumok működtessenek kollégiumot, a nyolcosztályos gimnázium a nagyvárosokra legyen jellemző.
- 9) Az Arany János Tehetséggondozó Program mellett más projekteket kell indítani a hátrányos helyzetű tehetséges, kitüntetetten a roma diákok tanulmányainak biztosítására.
- 10) Jogszabállyal meg kell határozni a középfokon kialakult iskolatípusok eltérő sajátosságait, és az ezeknek való megfelelést külső szakértői vizsgálatokkal (akkreditációs eljárással) ellenőrizni és biztosítani.





- 11) A pedagógus életpálya-modellel és a külső szakmai ellenőrzés-értékelés rendszerének kialakításával összhangban ki kell dolgozni és kísérleti jelleggel beindítani a minőség alapú bérezés és finanszírozás rendjét a középiskolákban.
- 12) Mozgalmat kell indítani a középiskolai szakkörök, önképzőkörök, diák-önkormányzatok, sportkörök, táborok, szociális munkát végző csoportok, stb. értékteremtő munkájának fellendítésére. Az anyagi erőforrások a protekcionista állami szerepválasztás és a vállalkozói szféra bevonásával teremthetők elő.

## VI. SZAKKÉPZÉS

### 1) *Helyzetkép*<sup>21</sup>

A szakképzés – annak ellenére, hogy szakmapolitikai, társadalmi elismertsége immár tartósan alacsony – továbbra is meghatározó és fontos szerepet tölt be köznevelési rendszerünkben.

Míg a rendszerváltást megelőző évtizedekben a pályaválasztó korosztályok tekintélyes hányada döntött a középfokú szakképesítés (mint végcél) megszerzése mellett, és keresettek voltak az ipari szakmák, addig ma a fiatalok többsége az érettségit adó szakközépiskolába iratkozik be szívesebben, és az érettségit nem adó, úgynevezett szakiskolai képzésbe szinte csak a gimnáziumba, szakközépiskolába bejutni nem tudók mennek.

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

Így a jelentkezők szándéka a korábbihoz képest merőben más feladatot jelent a két iskolatípus (a szakközépiskola és a szakiskola) számára, és ez másféle szabályozást is igényel.

Az utóbbi évek korosztályaiban folyamatosan növekvő arányt mutat az olyan fiataloknak a köre, akiknek a tankötelezettségi kor betöltésekor a szakiskolai képzésbe való bekapcsolódás, a szakképesítés megszerzése jelentheti a társadalmi integrációt, a felzárkózás lehetőségét.

A speciális szakiskolák szervezeti, működési feltételeinek javítása, a képzés tartalmának korszerűsítése, a munkaerő-piaci igényekhez való hozzáigazítása segítheti a fogyatékoságuk miatt külön gondoskodást igénylő fiatalok társadalmi integrációját.

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





A 2002-ben hozott intézkedés, amely szerint a felnőttképzés – mint a köz- és a felsőoktatástól, továbbá az iskolarendszerű szakképzéstől független „ágazat” – más minisztérium irányítása alá került – anélkül, hogy részleteiben tisztázták volna az Országos Képzési Jegyzék kiadásának, tartalmi korszerűsítésének mind az iskolarendszerű, mind a felnőttképzésben folytatott szakképzés szempontjából megnyugtató sorsát –, tovább rontotta helyzetét.

A rendszerváltást követően, a szocialista üzemekben levő tanműhelyi kapacitások megszűnésekor válságba került a magyar szakképzés. Az 1990-es évek elején nagyarányú tartalomkorszerűsítés indult meg, és 1993-ban elkészült a szakképzés működési feltételeit meghatározó jogszabálysomag. Ennek fontos része az Országos Képzési Jegyzék (OKJ), amely az első kiadásakor megfelelő volt, de a később szükséges tartalmi, alapvető koncepciót is érintő korszerűsítésére nem került sor. Nem történt meg az iskolarendszerű „képzési” szakmák és a felnőttképzési szakmai programok különválasztása. Nem valósult meg a képzési programok moduláris elven történő kötelező és egységes felépítése. Bár több mint tíz éve fontolgatja az éppen hatalmon lévő kormány, mégsem történt meg a szakképesítések követelményeinek, tartalmának meghatározására vonatkozó jogszabály átadása a kamaráknak.

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

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

Ezek a hatások együttesen olyan helyzetet teremtenek, ami egyensúlyvesztést jelent a munkaerő-piacon, és súlyos zavarokat okozhatnak az ellátórendszerekben. Társadalmi, az egyénekre gyakorolt hatásuk is súlyos következményekkel jár.

## 2) Célok és tennivalók

- 1) Legyen ismét tekintélye a szakmunkás oklevélnek. Válgják vonzó életpályává ismét a hivatással és alapos tudással végzett szakmunka.
- 2) Az iskolarendszerű szakképzés, mint a közoktatás része, közvetítse a társadalmi közmegegyezés alapján meghatározott értékeket a nevelés folyamatában; teremtsen esélyeket a hátrányos helyzetű fiatalok felzárkózására; feleljen meg a fogatékkal élő fiatalok speciális szakmai képzési igényeinek.





- 3) A munkavállalók számának növelése érdekében az eddig képesítést nem szerző rétegeket be kell vonni a szakképzésbe.
- 4) Jelentős mértékben változtatni kell a gyakorlati képzésen, a 9. és a 10. osztályos tanterveken, a képzés finanszírozásán, a gyakorlati oktatók továbbképzési, minősítési rendszerén. Ezen túl lehetőséget kell teremteni a munkahehlyen történő képzési formák bevezetésére (az utolsó évben kizárólagosan), amely esetben a képzésben résztvevő jövedelemhez is juthat. A jelenlegi tanulószereződéses rendszer erre nem megfelelő, amit bizonyít, hogy évek óta nagyon kevés az ilyen formában tanulók száma.
- 5) A leendő munkavállalókat fel kell készíteni arra, hogy javuljon a munkavállalók és a vállalkozások alkalmazkodóképessége a munkaerő-piacon.
- 6) Ki kell alakítani a szakképzés egységes jogszabályi hátterét és irányítási rendszerét a *közoktatás, szakképzés, felsőoktatás, felnőttképzés és a nem formális tanulás* teljes rendszerében.
- 7) Stabil, kiszámítható, átlátható finanszírozási rendszert kell kialakítani, amelybe megfelelő szintű állami garanciák (pedagógusok fizetése) és programfinanszírozási elemek épülnek be.
- 8) Át kell alakítani a szakképesítések szakmai és vizsgakövetelményeit, továbbá a szakképzési programok tartalmi, fejlesztési felelősségi rendszerét; meg kell teremteni az új felelősségi körök szerinti működés szervezeti, finansziális feltételeit.
- 9) Foglalkoztatási jegyzéket kell kiadni, amelyben elkülönül az iskolarendszerben oktatható képzési szakmák és a felnőttképzési programok jegyzéke.
- 10) Az új képzési jegyzéknek megfelelően felül kell vizsgálni és korszerűsíteni kell a szakiskolai és szakközépiskolai 9. és 10. osztályos tanterveket, s ennek megfelelően kell alakítani a finanszírozás rendszerét.
- 11) Az Akkreditált Felsőfokú Szakképzést mind jogi, mind tartalmi tekintetben felül kell vizsgálni.
- 12) Kísérleti jelleggel meg kell hirdetni és pályázati úton támogatni kell különböző szakképzési integrált programokat a hátrányos helyzetűek (például a roma kisebbség, a fogyatékkal élők) számára.
- 13) Meg kell alkotni az állam által elismert képzési programok, szakképesítések, munkakörök integrált rendszerét meghatározó jogszabályi hátterét (ISCO, FEOR, OKJ, SEDOC), folyamatosan korszerűsíteni kell a képzési programok tartalmát.

## VII. A KÖZNEVELÉS TARTALMI SZABÁLYOZÁSA

### 1) Helyzetkép

A magyar oktatási rendszerben a *tantervek újján történő tartalmi szabályozás* vált honossá. Neveléstörténetünk évszázadai hagyományosan ehhez a rendszerhez szoktatták tanítóinkat és tanárainkat. Az 1985-ben megalkotott törvény alapján kiegyensúlyo-





zottá vált a tantervi szabályozottság és a szabadság egymáshoz való viszonya. Megmaradt a szabályokat közvetítő központi tanterv, miközben a 90-es évek első harmadában iskolák ezrei kaptak engedélyt kisebb-nagyobb tantervi újításra.

### *Az 1995-ös Nemzeti alaptanterv*

Az 1995-ben – éveken át tartó viták eredményeként, és korántsem széles szakmai támogatottságtól kísérve – kiadott Nemzeti alaptanterv rossz helyzetfelismerésre épült. Az iskolák nem voltak sem felkészülve, sem motiválva a helyi tantervek megalkotására. Ez, vagyis a NAT bevezetése (implementációja) körüli nehézségek okozták a vele szemben megmutatkozó ellenállások zömét. De sok kritika érte még a következők miatt is:

- Az ismereteket nem tartárgyakba, hanem *műveltségi területekbe* rendezte, ami csak papíron valósította meg a tantárgyi integrációt, lévén, hogy az új tartalmi struktúra nem egyezett a pedagógusok szakos végzettségével, s azt nem támasztotta alá tartalmi vagy szerkezeti reform a pedagógusképzés oldaláról.
- Nem határozta meg az egyes műveltségi területekre szánt időt, csak ajánlásokat fogalmazott meg: rábízta az *órakeretek* felosztását az egyes iskolákra, kiszolgáltatván a szakmaiságot igénylő döntéseket a személyes (nem egyszer egzisztenciális) érdekeknek, illetőleg a laikusoknak.
- A minimálisnak hirdetett tananyag a valóságban *túlméretezett* lett. „Az ajánlott időkeretek nem tudták elleplezni azt a tényt, hogy a műveltségterületeket összetevő tantárgyakra fordítható órakeretek nem elegendőek a részletes követelményekben megjelölt tartalmak hagyományos eljárásokkal, módszerekkel, taneszközökkel, szervezeti formákkal történő eredményes feldolgozásához.”
- A NAT *belső szakaszolása (6+4)* ellentmondásban állt a hazai iskolarendszerben kialakult struktúrákkal.
- Csak és kizárólag az *általános képzés* tartalmi szabályozását tartotta szem előtt: nem foglalkozott a szakközépiskolákba és szakiskolákba járó fiatalok általános művelésének, szakmai előkészítésének sajátos tartalmaival – holott a 14–18 éves korosztály több mint 60%-a ezekben az iskolatípusokban tanul.
- Noha a NAT igyekezett a műfaj minden lényeges új nemzetközi jellemzőjét érvényesíteni, sem a „nemzeti”, sem az „alap”, sem a klasszikus értelemben vett „hagyományos tanterv” kritériumainak nem felelt meg.

A NAT '95-nek pozitívumaként rögzíthetjük, hogy nem mondott le a közös és kötelező nemzeti alaptanműveltség minimális körének (a tananyagának) a kijelöléséről.

A törvény előírja az alaptanterv három évente történő felülvizsgálatát, ami 2002-ig nem történt meg. Ezért az oktatásirányítás ürügyül használhatta a törvényben foglalt kötelezettségét, és 2003-ban új NAT-konceptióval jelentkezett.





### *A tartalmi szabályozás új eszköze: a Nemzeti alaptanterv 2003*

Az új dokumentum készítői ezúttal *sem vették figyelembe a közoktatás valós helyzetét és igényeit*. Teljességgel elmaradtak a megelőző szakmai egyeztetések. A NAT 2003 bevezetése ellen tizenegy pedagógus szakmai szervezet, a felsőoktatás jeles képviselői és a Magyar Tudományos Akadémia több osztálya teljes egyetértésben tiltakozott.

A NAT 2003 bizonyos vonásokban megegyezik vagy komoly hasonlóságot mutat elődjével, másokban jelentős mértékben különbözik attól. A két dokumentum között a legjellemzőbb különbség az, hogy az új NAT nélküli a valódi tananyagot. Ennélfogva nem is nevezhető tantervnek. A köznevelésre és a társadalomra nézve hátrányos és veszélyes az alábbiak miatt:

A törvény értelmében a Nemzeti alaptanterv az egyedüli kötelező érvényű jogszabály. *Nem tartalmaz azonban tananyagot, nincsenek benne ismeretekhez kötött, egzakt módon megfogalmazott követelmények*. Csak a képességek fejlesztését írja elő, rábízván a tanári közösségekre, hogy a kívánt célt milyen ismereteken keresztül kívánják elérni. Ennélfogva *nem tekinthetjük sem tantervnek, sem tartalmi szabályozó eszköznek*.

A nemzeti műveltség keretét kijelölő tudásanyag kiválasztása évszázadok óta a nemzet érdekeit képviselő állam dolga volt. Eddig sohasem lehetett, és most sem szabad kiszolgáltatni azt mintegy ötezer iskola nevelőtestületi közössége ismeretlen elgondolásainak és bizonytalan szakmaiságának. Mivelhogy a megfelelő tananyag kiválasztása a nemzeti kulturális kánon továbbélését szolgálja. A tananyag-nélküliség ennek a kánonnak a tagadását jelenti.

Az oktatási rendszer tartalmi széttöredezettségét a *kerettanterv* próbálta orvosolni 2001-től. A közbülső szabályozó szint szükségességét a 2002-ben újraindult oktatásirányítás is belátta, ám eltörölte kötelező jellegét. Az időközben megsza- porodott kerettantervek, amelyeknek adaptálásával a tanári karok megmenekül- hetnek a tantervírás kényszerétől, 2002-től csak ajánlásnak tekinthetők. Ennek ellenére alapos akkreditációs eljáráson kell végigmenniük, ám a jóváhagyás szempontjai között értelemszerűen nem szerepelnek konkrét tartalomra vonat- kozóak.

A sokféle ajánlott kerettanterv közötti választás akkor lehetne reális, ha azokat a nevelőtestületek előzőleg meg is ismerték volna. Miután erre nincs módjuk, nem marad más lehetőségük, mint hogy a tankönyvekre bízzák magukat. Lévén hogy tankönyvből is sok van, s közülük is választani kellene, a választást a tan- könyvkiadók által kínált anyagi előnyök, végső soron az üzleti érdekek erősen motiválják.

A 2003-ban kiadott Nemzeti alaptantervvel tehát voltaképp széttöredezett az ismeretek egysége, cseppfolyósakká váltak a követelmények. Nem beszélhetünk többé a *tartalom szabályozottságáról*, csak annak *korlátlan szabadságáról*. A tartalmi





„szabályozásnak” ez az új eljárása *elfogadhatatlan*. Különösen 2004-től kezdődően, amikor az Európai Unióhoz történt csatlakozásunk után a korábbiaknál még erőteljesebben kellene ügyelnünk a nemzeti érdekeink képviselésére és érvényesítésére.

További komoly hiányossága, hogy a NAT – akárcsak az elődje – lényegében véve *figyelman kívül hagyta a szakképző iskolákba járó fiatalok tömegeit*.

A pedagógiai gyakorlat évszázadok óta azzal a dilemmával szembesül, hogy vajon ismereteket oktasson-e inkább, vagy több időt fordítson a képességek fejlesztésére. A NAT 2003-ból és az oktatásirányítás egyéb intézkedéseiből egyértelműen kitűnik, hogy az ismeretanyag másodlagossá válóban van. Amennyiben ezt a folyamatot nem tudnánk megállítani, a következőkre számíthatnánk:

A tartalomnélküliség a *fiatalok tudásának és általános műveltségének rohamos hanyatlásához* vezet. E hanyatlásnak máris tanúi lehetünk. Holott a magyar iskola erősségét és nemzetközi tekintélyét éppen a széles műveltség és a tanulók nagy tudásmennyisége adta. Ugyanakkor nem várható, hogy a fiatalok kompetencia-szintje lényegesen javulni fog. Ám az igen, hogy az ismeretszintje tovább romlik. Így a tartalmi szabályozás új rendszere könnyen az oktatási rendszer egész teljesítményének hanyatlását fogja gerjeszteni.

A *nemzeti kulturális kánon alaptantervből történő kivonása* egy évtizeden belül mozaikokká porlaszthatja az egységes nemzeti műveltséget, ami tovább rombolja a nemzeti identitást, gyengíti az erőt adható összetartozást.

Mivel a tananyagot szabályozó kerettantervek használata sem kötelező, a tartalmi szabályozás tényleges szerepét a *tankönyvek illetőleg a tankönyvkiadók* vehetik át. A tankönyv-ügy már évek óta ki van szolgáltatva a piac érdekeinek. Így tehát az várható, hogy a nemzeti műveltség jogszabályban biztosított átszarmaztatása helyett az *üzleti érdekek diktátuma* fogja meghatározni, hogy milyen tananyagot tanítanak éppen az egyes iskolákban.

Tovább romlanának a *nevelés* esélyei és lehetőségei. A NAT ugyanis nem támasztja alá tartalommal a nevelési célokat, és a törvény nem rendel a neveléshez megfelelő eszközöket.

## 2) Célok és tennivalók

1) *Megőrizendőnek tartjuk a tartalmi szabályozás hármasszintjét: a Nemzeti alaptantervet* (amely a mindenki számára érvényes műveltség-tartalom foglalata), az intézménytípusokra kidolgozott *kerettantervi választékot* és a *helyi tanterveket*. Ez utóbbiakra nézve legyen bőséges kínálat, hogy csak az erre hivatást érző, kísérletező kedvű iskolák foglalkozzanak tantervírással. A minőség kedvéért elengedhetetlennek tartjuk azonban az önállóan készített helyi tantervek szakmai jóváhagyását. Fontosnak tartjuk, hogy a nemzetközi összehasonlításban eredményesnek mutató alternatív programok (tantervek) terjedésének kialakuljanak az infrastrukturális feltételei.





- 2) A szabályozás mikéntjénél sokkal fontosabb kérdés az, hogy *mit tartalmazzanak a tantervek*. Mekkora legyen a közoktatásban megtanulandó ismeretek köre, és milyen készségek, képességek és jártasságok fejlesztését kell elősegíteni. E téren az alábbiakat tartjuk fontosnak:
- a) A közoktatásnak az a feladata, hogy általános értelemben felkészítsen az életben való eligazodásra. Ehhez le kell raknia a művelődés és az ismeretszerzés alapjait, vagyis alapvető műveltséget kell nyújtania. Nem feladata tehát szakműveltség nyújtása, amely a szakképzés, illetőleg a felsőfokú képzés hatáskörébe tartozik. A tanulói túlterhelés azzal akadályozható meg, ha időről időre *meghatározzuk az itt és most érvényesnek tekintett alapműveltség körét*. Ez nem a tantervalkotó közoktatási szakemberek dolga, hanem a jövőformáló értelmiségé, köztük a pedagógiai lehetőségeket jól ismerő pedagógusoké. A tantervalkotók azután *az így kialakult kánont formálják át tantervvé*. A Nemzeti alaptanterv következő felülvizsgálatát tehát a korábbiaktól jelentősen eltérő metodikával kell előkészíteni és véghezvinni egy-két év leforgása alatt. Oly módon, hogy a munkálatokban a gyakorló pedagógusok a kezdettől fogva cselekvően részt vehessenek.
  - b) Az ismeretek elsajátítása és a képességek fejlesztése, a készségek alakítása nem ellentétes, egymást kizáró, hanem egymást kiegészítő fogalmak. Egyensúlyba hozataluk nélkül sikertelen lesz mindenféle tantervi próbálkozás. Ám miután a *készségfejlesztés* több időt követel, mint a hagyományos ismeretátadás, nem kétséges, hogy csökkenteni kell az ismeretek mennyiségét.
  - c) Az ismeretek csökkentésekor az alapműveltség körébe nem tartozó, fölöslegesen megterhelő anyagokat kell száműzni a tantervekből. Kerülni kell mindenféle egyoldalúságot. A *tananyagcsökkentés* mellett – elsősorban a középiskolákban – nagyobb teret kell engedni a diákok szabad tananyagválasztásának.
  - d) Az egységes *nemzeti műveltséget* döntő módon az anyanyelv, az irodalom, a történelem, a művészetek, a matematika és a természetismeret hordozza. Különösen vigyázni kell arra, hogy a tantárgyak törés nélkül épüljenek egymásra, és a tanítandó anyag annyi és csak annyi legyen, amennyi megfelel a műveltségi igényeknek és megalapozza a továbblépést.
  - e) Az idegen *nyelvek* tanulásának eredményességét nem a heti óraszámok emelésével, hanem a nem hagyományos formák és módszerek terjesztésével, támogatásával lehet és kell elérni. Ilyenek például a szombati nyelviskolák, a szünidei ingyenes nyelvi kurzusok, tanulmányutak, nyelvi táborok, anyanyelvi nyelvtanárok alkalmazása.
  - f) A napjainkban a figyelem középpontjában álló *informatika* oktatását nagy gonddal kell kezelnünk. Világosan kell látni, hogy az informatika a szóban, írásban és képekben megfogalmazott gondolatok és információk







közvetítésének új eszköze, s nem helyettesítője a beszéd, az írás, az olvasás és a művészetek útján történő gondolat-kifejezésnek. Az informatika tanításának célja tehát nem a programozás vagy konkrét szoftverek elsajátíttatása – ezek a szakműveltség tartományába sorolhatók –, hanem egy rendszerszemléletű új gondolkodásmód és digitális írástudás elsajátíttatása. Vagyis annak az eszköztudásnak és -otthonosságnak a megszerzése, amely nélkül a 21. század embere már nehezen boldogul. Ebből következően itt sem az óraszám emelése az elsődleges feladat, hanem az, hogy az alapok megtanítása után a gyerekek minden iskolában hozzájuthassanak a kommunikáció új eszközeinek használatához.

- g) A „tudásalapú társadalom” önmagában véve nem képes megoldani sem az emberiség, sem az egyes ember problémáit. Erre figyelmeztetnek bennünket közelmúltunk megrázó történései. Sorskérdéseink etikai reflexiókat követelnek. Erkölcsileg megalapozott válaszokat nem várhatunk el erkölcsi analfabétáktól. Ezért tehát az *erkölcsi nevelést* kiemelten kell kezelnünk valamennyi iskolában, és meg kell teremtenünk az etika tanításának feltételeit.

Olyan tantervi szabályozást kell tehát megalkotni, amely:

- őrzi a hagyományokat a széles alapú és szilárd általános műveltség átszármasztatása tekintetében;
- beemeli a tanítás tartalmába azokat a korszerű ismereteket, amelyeket a modern kor elvárásként megfogalmaz a fiatalsággal szemben (például informatikai kommunikáció, környezetvédelem, helytörténet és hazai idegenforgalom, európai uniós ismeretek, közgazdasági, politikai, jogi alapismeretek, stb.);
- az ismeretszerzés folyamatában elegendő teret biztosít a képességek és a készségek fejlődésének;
- eltérően szabályozza az egyes iskolatípusok számára előírt követelményeket, de megteremti az átjárhatóság alapvető biztosítékait;
- bizonyos mértékig (cca. 20%) megőrzi az iskolák önállóságát;
- nem kényszeríti az iskolákat újabb tanterv írására vagy összeállítására, de megerősíti a helyi tantervek szerepét, és szabályozott körülmények között megadja a lehetőséget az alternatív kezdeményezések és a tantervi kísérletek működéséhez.

## VIII. VIZSGARENDSZER

### 1) Helyzetkép

A köznevelés az érettségi vizsgát és a szakképzést lezáró szakmai vizsgát ismeri. A törvény azonban 1993 óta használja az alpműveltségi vizsga intézményét is, ám a gyakorlatban ez a vizsgatípus még sohasem működött. Ennélfogva nem beszélhetünk tényleges vizsgarendszerről.



Az *érettségi vizsgához* a közvélemény erősen kötődik: figyeli a történéseket, élénken reagál a szokásos érettségi időszakban a problémákra. Ennélfogva nemcsak a változtatások, hanem a szokványos történések is a nyilvánosság érdeklődése mellett zajlanak. A *szakmai vizsgák* ezzel szemben rejtve maradnak a nyilvánosság előtt. Tartalmi, szervezési és minőségi kérdéseiről semmit sem tud a közvélemény. A változások e téren épp ezért vélhetőleg kevesebb vihart kavarnak, mint az érettségi esetében. *Alapműveltségi vizsga* nem létezik, csak a törvény soraiban. Ám a fenntartására az elmúlt évtizedben jelentős összegek mentek el. Lebegtetése most is folyamatban van.

Az érettségi jelenlegi jogi szabályozása – akárcsak a köznevelés egésze – túldimenzionált, bonyolult, a részletekben aprólékos, fontosabb kérdésekben pedig hiányos. A szakmai vizsgák tartalmi és jogi szabályozása elavult.

A 2005-ben bevezetett érettségi reform számos kérdést nyitva hagyott.

A vizsgák ingyenesek, a költségeket a költségvetés biztosítja. Az érettségi 2004-ben cca. 900 millió Ft-jába került a költségvetésnek, a 2005. év költségei meghaladják az 5 milliárd Ft-ot.

A vizsgarendszer működtetésében több intézmény érintett és érdekelt. Így a felelősség megoszlik és a költségek megsokszorozódnak.

Az egyéb vizsgák közül a különböző középiskolai felvételi vizsgák kezdtek meghonosodni az utóbbi évtizedben. Olyannyira, hogy az oktatásirányítás mára teljes mértékben központosította őket, ami által az általános iskolákban folyó pedagógiai munka tartalmára és irányultságára gyakorolnak indirekt hatást.

Miközben az érettségi társadalmi presztízse megkopott, mind többen igyekeznek az adott korosztályból érettségi vizsgát tenni. Az arányszám már meghaladja a 70%-ot, és további növekedés várható.

A *kétszintű érettségi* bevezetését az oktatási kormányzat a szakma jelentős részének határozott véleménye ellenére, hatalmi szóval erőltette rá a köznevelési rendszerre. A májusban kirobbant országos botrány – erős politikai beágyazottsága miatt – nem rengette meg sem az oktatási miniszter posztját, sem a reformelképzelések folytatásának bizonyosságát. A felvételi pontszámok 2005. évi alakulása miatt mégis az várható, hogy 2006-ban sokkal többen fognak emelt szintű érettségi vizsgát tenni, mint a reform induló évében. A szakmai vizsgákkal kapcsolatban nincs jele komoly változtatási szándéknak. Az alapműveltségi vizsgát pedig nem kizárt, hogy a jelenlegi oktatásirányítás mégis csak be akarná vezetni.

## 2) Célok és tennivalók

- 1) *Meg kell őrizni az érettségi vizsgát*, óvni a tekintélyét, hogy a közoktatás végpontján fontos minőségi mérővé és mércévé váljék, és a köznevelés általános céljait szolgálja.



- 2) A közoktatás vizsgáit valódi vizsgarendszerré kell szervezni, úgy, hogy erősödjék a vizsgarendszer kimeneti szabályozó szerepe.
- 3) Az általános iskola első évfolyamára mindennemű felvételi vizsga szervezését határozottan meg kell tiltani, a tilalmat megszegőket pedig szankcionálni.
- 4) Az iskola 4. és 8. évfolyamának közepén szervezett országos, minden tanulóra kiterjedő mérések át kell hogy vegyék a felvételi vizsgák szerepét.
- 5) Az érettségi eltömegesedésből adódó szükségszerű minőségi romlást meg kell akadályozni. Ennek eszköze lehet a *vizsgán belüli szintek elkülönítése*. Az értelmiségi pályákra törekvők számára magasabb mércét kell állítani, hogy a vizsgakövetelmények az általános műveltségük gyarapodását ösztönözzék; míg a tanulmányaikat befejezőktől vagy szakmát tanulóktól alapismereteket és -képességeket, képességek meglétét kell megkövetelni.
- 6) A szakmai vizsgák követelményeit meg kell feleltetni a modern állam munkakövetelményeinek és a társadalom elvárásainak. Szakmai követelményeit korszerűsíteni kell, és három évenként felülbírálni. Az alpműveltség elemei is meg kell hogy jelenjenek a szakmai vizsgákban.
- 7) Egyszerűvé és kezelhetővé kell tenni a vizsgák jogi szabályozását.
- 8) A vizsgarendszer működtetésének költségeit arányba kell állítani annak hozamával.

## IX. TANKÖNYVEK

### 1) *Helyzetkép*<sup>22</sup>

A tankönyv a közoktatás nélkülözhetetlen s egyik legfontosabb tényezője és eszköze. A nevelés-oktatás során a pedagógus szavának, magatartásának, példájának és a tankönyvnek a hatása egyaránt érvényesül. Jelentősége abban áll, hogy állandó, maradandó, kiszámítható, tervezhető, egységesen és szélesen ható tényező, amely mindig rendelkezésre áll, s részben vagy egészben tartalmazza a tananyagot.

Mind gyakoribbak az audio-vizuális elemekkel kiegészített tankönyvek, illetve az elektronikus információhordozók.

A szabályozás sűrű és erőteljes változásai, továbbá a túl sok kerettanterv káros hatást gyakorol a tankönyv ügyére. A kiadás és nyomda területét nagyfokú privatizálás és piacosodás jellemzi. A kiadók száma igen nagy.

A *jóváhagyás* a tankönyv-ügy egyik alapvető területe. A rendszerváltás óta a kormányok periódusa és a jóváhagyás általuk kialakított szabályozása nem esik egybe, köztük időbeli elcsúszás tapasztalható. Ma a jóváhagyás lassú, drága, az eljárásban a szereplők érdekei csak részben egyeznek meg, a döntések sokszor esetlegesek.

Igen széles körű a *választék* és a választhatóság: egy-egy tantárgyban a választható tankönyvek száma túlságosan nagy. Mögötte ugyanakkor részben átfedések, közös eredet is meghúzódik. Emellett pedig egyes esetekben az igazán megfelelő tankönyv hiánya is megállapítható.





Az 1990-es években árrobbanás következett be a tankönyvek fogyasztói árában. Valójában a tankönyvpiac kialakulásával párhuzamosan megvalósuló költségviseelés átrendeződése történt meg. Jelenleg nem az állam viseli a tankönyvkiadás terheinek zömét, hanem a fogyasztók fizetik meg azt. A tanulók tankönyvár-támogatása szociális kérdés, hiszen jelenleg főként ez kompenzálja a tankönyvek árának emelkedését. A közoktatás kötelező, tehát a felhasználói fizetés problematikus.

## 2) Célok és tennivalók

- 1) Alapelveként leszögezhetjük, hogy egyfelől a központi tankönyvellátás, a teljes körű állami szerepvállalás, másfelől a teljesen szabad tankönyvpiac végleteihhez képest az *egyedül helyes és kívánatos a megfelelően szabályozott tankönyvpiac kialakítása és fenntartása*.
- 2) Számítások szerint az *állami tankönyvtámogatást* kb. a kétszeresére emelve gyakorlatilag döntő mértékben korrigálni lehetne a szegénységéből, társadalmi leszakadásból fakadó szociális gondokat, továbbá pályázati lehetőségekkel egyes kiadványok, tankönyvtípusok támogatásával ugyancsak hozzá lehetne járulni a legelesettebb rétegek gyermekeinek iskolai előrelépéséhez.
- 3) A mai kiadó-központú, a kiadói szempontokat előtérbe állító gyakorlattal szemben a szerző megbecsülésére kell áthelyezni a hangsúlyt a tankönyvkészítésben.
- 4) Hosszú távon kívánatos az *ingyenes* tankönyv az alsó tagozaton, a támogatások differenciált rendszere a felső tagozaton. A vevőt (szülőt, diákot) kell támogatni, nem a kiadót vagy más tényezőt.
- 5) A *tankönyv jóváhagyása* eredendően az oktatáspolitikai része, így ez alapvetően az állam feladata és felelőssége kell hogy maradjon. Ugyanakkor hosszú távon nem számíthat sikerre és eredményre az a politika, amely nem jut megegyezésre a szakma hangadó tényezőivel. Ezért kívánatos, hogy a jóváhagyás területén a pedagógus köztestület egyetértési jogot gyakorolhasson.
- 6) A hivatalos tankönyvjegyzéken elegendő, ha az egyes tantárgyak/évfolyamok területén legfeljebb mintegy három könyvből álló csoport szerepel. Új tankönyv ezek helyett kerüljön a listára, amennyiben azt nyilvános kritériumok alapján a bizottság az elfogadottak egyikénél jobbnak, megfelelőbbnek ítéli.
- 7) Kívánatos, hogy az állam a hivatalos tankönyvjegyzéken szereplő tankönyvek megvételét anyagilag támogassa, mindaddig, amíg az ingyenességet teljes körűen nem tudja biztosítani. A jóvá nem hagyott, kísérleti tankönyvek támogatását pályázati úton lehet megoldani.
- 8) Fontos szem előtt tartani azt a nemzetpolitikai szempontot, hogy nagy különbség mutatkozik a hazai gazdag tankönyvpiac és a határon túli magyar szűkös tankönyvellátás, tankönyvválaszték helyzete között. Ezen a területen az állam aktív fellépése és tudatos segítsége kívánatos. A határon túli területeket, azok tanítási





rendjét nem érintve, szervezeten és folyamatosan olyan adományokkal, tankönyvekkel és segédanyagokkal kell ellátni, amelyek a szakszókincset fejlesztik és a magyar kultúrát képviselik. Ezenkívül a közös szerzőség, az együttműködés útjait is keresni kell.

## X. EGÉSZSÉGNEVELÉS

### 1) *Helyzetkép*

A gyermekek, fiatalok egészségi állapota aggasztó. A leginkább jellemző a *mozgásszegénység és a helytelen táplálkozás, a passzív időtöltés nyomasztóan nagy aránya, valamint a lelki egyensúly hiánya*. E tényezők egymással összefüggő okokra vezethetők vissza.

A köznevelésben eltöltött idő és az itt kialakult élet- és viselkedésmód meghatározó a gyermekek egészségének szempontjából (is). Ezért szinterei alapvetően fontosak az egészségre nevelésében, ami a nemzetközi szakirodalomban általánosan elfogadott és közismert tény. A különböző népegészségügyi programok így fontos feladatokat jelölnek meg a köznevelés számára.

A WHO által készített Health 21 Projekt, a 1066/2001 (VII.10.) kormányhatározattal elindított Egészséges Nemzetért Népegészségügyi Program, majd a 46/2003 (IV.7.) országgyűlési határozattal megerősített „Egészség Évtizedének Johan Béla Nemzeti Programja” egyaránt tartalmazza azokat az elvárásokat, melyeket a köznevelésben teljesíteni kell ezen a téren.

### 2) *Célok és tennivalók*

- 1) Folytatni kell a népegészségügyi program részeként folyó munkát, a megkezdett szakmai tartalmak megvalósítását, szakmai ellenőrzésüket, a szülők bevonását, valamint a program finanszírozását. Az alábbiakban felsorolt *szakmai tartalmak megvalósítását* kell az egészségfejlesztésre vállalkozó iskoláktól elvárni, ellenőrizni és finanszírozni:
  - a) Egészséges táplálkozás a büfében és ebédlőben;
  - b) Minden tanulónak mindennap testmozgás;
  - c) Személyiségfejlesztő tevékenységek a pedagógusok és a gyermekek részére, a lelki egészséget központba helyező szervezetfejlesztéssel (ezen belül személyközpontú pedagógiai módszerek, valamint a művészetek és játékok személyiségfejlesztő hatékonyságú alkalmazása);
  - d) Egészségfejlesztési ismeretszerzés az iskola teljes programkínálatában.
- 2) 5–10 év alatt fokozatosan bővülő finanszírozás mellett el kell érni, hogy minden iskola megkapja az *egészségfejlesztési normatívát*.
- 3) Folytatni kell a 90-es évek elején megindult *tornaterem-építési országos akciót*, kiegészítve a testmozgás egyéb fizikai feltételeinek javításával (sportudvar, uszodaépítés iskolai és lakossági használatra).





- 4) A pedagógusképzésben és pedagógus-továbbképzésben megfelelően fel kell készíteni a pedagógusokat az egészségfejlesztési szakmai tartalmak megvalósítására.
- 5) Pályázatokkal és más ösztönzőkkel elő kell segíteni, hogy az iskolák és óvodák a környezetükben működő civil szervezetekkel együttműködve a családok és a környék lakossága számára *egészség- és kulturális központokként* működjenek.

## XI. MŰVÉSZETI NEVELÉS

### 1) *Helyzetkép*

A művészeti nevelést okkal soroltuk az I. fejezetben a köznevelési rendszer erősegei közé. Gazdag hagyományai alátámasztják ezt az állítást.

A művészeti nevelés a gyermek és a fiatal ember harmonikus lelki, érzelmi fejlődéséhez nélkülözhetetlen nevelési feladat, amely igazságot az antik görögök felismerése óta jól tudjuk. Köznevelésünk válságának egyik jellemző tünete éppen az, hogy ez a terület minden tekintetben elhanyagolt. A túlterhelésre hivatkozva a művészeti nevelés gyakorlatilag *kiszorul az iskolák programjaiból*.

Az óvodákban még változatlanul folyik a hagyományokra épülő művészeti nevelés. Az általános iskolákban, valamint a gimnáziumokban a művészeti tantárgyakra fordítható időkeret lecsökkenése, a tárgyi feltételek fokozatos romlása, az eluralkodó érdektelenség, a művészeti tantárgyakat tanító nevelők kiszolgáltatottságából eredő érdekérvényesítő képességek beszűkülése miatt a nevelő hatás leromlott. A szakképzésben egyáltalán nincs művészeti nevelés. A felsőoktatásban – kivéve a szakirányokat – nem folyik általános művészeti nevelés.

A szabadidős tevékenységek közül a tesztelhető, közismereti tárgyakat segítő szakkörök, önképzőkörök kapnak prioritást. A fejkvóta alapú finanszírozás és a kötelező óraszámok csökkentésének áldozatául esett művészeti tárgyakra töredék összegek jutnak az egyes intézményekben. Súlyos helyzet állt elő a 2004 decemberében elfogadott költségvetési törvény következtében, amely *radikálisan csökkentette az alapsfokú művészetoktatási intézmények költségvetési támogatását*, és többszörösére emelte a tandíj összegét.

Az alapsfokú művészetoktatási iskolákban többnyire csak a tehetősebb és tehetősebb gyermekek kapnak megfelelő művészeti nevelést, és csak a kiválasztott területen.<sup>23</sup> Tovább nyílik tehát a társadalmi olló. Megfelelő művészeti nevelés hiányában romlik nemzetünk kulturális értékeinek megbecsülése, a hagyománytisztelet, az értékteremtésre való törekvés.

A kialakult intézményrendszer (iskolák, művelődési házak, művészetoktatási intézmények, alapítványok stb.) alkalmas volna a feladatainak ellátására. Ebben csak a forráshiány gátolja.





## 2) Célok és tennivalók

- 1) A művészeti nevelésnek át kell hatnia a köznevelés egész rendszerét: a tanítási órákon, a szabadidős tevékenységekben, az intézmények belső tereinek kiképzésében, a versenyekben stb.
- 2) Minden gyermek számára (óvodától a felsőoktatásig) meg kell teremteni a lehetőséget arra, hogy a művészetek területén megszerezhesse az alapműveltséget és készségei kifejlődhessenek.
- 3) A művészeti neveléssel a munkára, értékteremtésre, a teremtett értékek megbecsülésére, hagyománytisztelőre kell nevelni a fiatalokat.
- 4) E célokat követni kell a tantervi felülvizsgálat, a tankönyvreform és a vizsgarendszer megújítása során.

## XII. IDEGENNYELV-OKTATÁS

### 1) Helyzetkép<sup>24</sup>

Az idegennyelv-oktatás iránt erőteljes az igény mind a társadalomban, mind a szülők és a diákok részéről. Ezt csak fokozta az Európai Unióhoz történt csatlakozásunk.

Bár a nyelvet tanulók száma és a heti nyelvórák mennyisége megfelel az európai átlagnak, fiataljaink nyelvtudása elmarad a kívánatos mértéktől. A 18 éves korosztálynak mindössze kevesebb mint 20%-a rendelkezik nyelvvizsgával hitelesített nyelvtudással.

Az okok között minden megkérdezett az első helyen említi a nyelvet oktató tanárok nem megfelelő díjazását és ebből fakadó pályaelhagyását, a szakmai-módszertani továbbképzések rendszertelenségét, a nyelvtanári munka külső szakmai segítségének (szaktanácsadói hálózat), valamint ellenőrzésének és értékelésének hiányát, és a nyelvet tanító tanárok érdektelenségét az eredményesebb munkavégzésben. Ehhez járul még az iskolán kívüli nyelvtanulás támogatásának, az intenzív kurzusok finanszírozásának elmaradása. Az okok között tehát egyaránt megtalálhatók a *szakmai*, a *szabályozási*, a *finanszírozási* és az *intézményi hiányosságok*.

A gyenge eredmény megkérdőjelezi a két tanítási nyelvű iskolák jelenlegi működésének és fenntartásának jogosultságát.

A helyzet javítására a 2004 szeptemberétől bevezették az ún. nulladik osztályok rendszerét több mint 100 középiskolában.

### 2) Célok és tennivalók

- 1) 2010-ig a 18 éves korosztálynak több mint 30%-a rendelkezék nyelvvizsgával hitelesített nyelvtudással egy idegen nyelvből.
- 2) Az angol mint idegen nyelv mellett erősödjék a többi élő és holt idegen nyelv tanulásának nagyságrendje. Növekedjék a szomszéd népek nyelvét tanulók





arányszáma, és a gimnáziumok őrizzék a latin nyelv és kultúra tanításának hagyományait.

- 3) Az óvodai nyelvoktatást csak a természetes kétnyelvűség biztosítása és szakmai kontroll mellett szabad engedélyezni.
- 4) Az általános iskolák a harmadik évtől kezdjék meg az idegen nyelv tanulását. Ahhoz, hogy ez folytatható legyen a felső tagozatban és a középfokon, az általános iskolák angol vagy német nyelvet tanítsanak.
- 5) Az általános iskolák adjanak lehetőséget második idegen nyelv ingyenes tanulására szakköri keretekben. Ez a nagy világnyelvek egyike, a latin vagy a szomszédos országok nyelve legyen.
- 6) A gimnáziumok két idegen nyelv tanulása eredményeként legalább az egyik nyelvből juttassák el a diákok 90%-át a középfokú nyelvvizsgának megfelelő tudáshoz. Az egyik nyelv az angol vagy a német legyen, a másik, mint az általános iskolákban.
- 7) A nyolcosztályos gimnáziumok legalább három idegen nyelv tanulásához teremtsenek feltételeket.
- 8) A szakközépiskolákban két nyelvet tanuljanak a diákok.
- 9) A szakiskolákban kötelező érvénnyel tanuljanak egy nyelvet a diákok.
- 10) Az idegen nyelvi lektorok alkalmazására ne csak a kéttannyelvű iskolákban, hanem minden középiskolában nyíljkék lehetőség.
- 11) A szünidei és egyéb intenzív kurzusokon, nyelvi táborokban és külföldi nyelvoktató tanfolyamokon való részévelt pályázati úton, a megyei közalapítványokon keresztül erőteljesen támogatni kell.

### **XIII. A KÖZNEVELÉSI RENDSZER MŰKÖDÉSE, IRÁNYÍTÁSA, FINANSZÍROZÁSA**

#### **A) MŰKÖDÉS**

##### **1) Helyzetkép**

*A köznevelés működésére rányomja negatív bélyegét a nem kiérlelt és a szakma által nem, vagy csak töredékében támogatott változások állandósulása (részletesen lásd az I. fejezetben).*

A legnagyobb problémát jelenleg a *rengeteg törvényi változás*, az egymásnak ellentmondó jogi szabályozások sokasága és az ebből adódó bizonytalanság okozza. A vezetőket ez az állapot rendkívül megterheli.

A nevelőtestületek tanácskozási és döntési jogai, a szülői szervezetek és a diákönkormányzatok működése többnyire megfelelőképpen biztosítja az intézményi *demokráciát*. Azonban jelen van még iskoláink világában a szellem szabadságát korlátozó és a félelmet gerjesztő autokratizmus, amely megakadályozza a demokratikus működés meghonosodását.







Nem tekintjük a demokrácia egészséges megnyilvánulásának azokat a törekvéseket, amelyek laikusoknak adnak fontos döntési jogköröket kifejezetten szakmai kérdésekben. A házirend vagy az iskola belső ellenőrzési és értékelési rendszere ilyen szakmai kérdés. A nevelés társadalmi presztízsének növekedése is remélhető attól, ha szakmai kérdésekben a demokráciát csak a hozzáértők körére terjesztjük ki.

Közoktatási rendszerünknek korántsem főszereplői, mégis meghatározó elemei azok a *háttérintézmények*, amelyek részben a minisztérium, részben az iskolák munkáját segítik. Átszervezésükkel az utóbbi évtizedben úgyszólván mindegyik miniszter megpróbálkozott. Ezeknek eredményeképpen szaporodtak a diszfunkciók, növekedett a létszám, gyarapodtak az átfedések az ellátandó funkciók között, és mind nagyobb összegekbe került a fenntartásuk.

### **Célok és tennivalók**

- 1) Meg kell teremteni egy, az alapelveknek (lásd az I. fejezetben) megfelelően működő köznevelési rendszer működésének *jogi és ellenőrzési feltételeit*.
- 2) A közoktatási törvény legyen rövid, átfogó, a végrehajtást hagyja a tanárra, az iskolára. Ebben segítséget jelenthet egy *pedagógus etikai szabályzat* vagy kódex általános érvényű elfogadtatása.
- 3) A pedagógusokat *erkölcsi és anyagi megbecsültségük* és egy átlátható életpályamodell következetes véghezvitele révén a társadalmi hierarchia őket megillető helyére kell feljuttatni.
- 4) Alapelveink értelmében a közoktatás rendszerének és intézményeinek középontjában az ember, azaz a gyermek és a pedagógus áll. Minden intézkedést kettejük közös érdekének kell alárendelni. Ezt szolgálja a továbbiakban is megőrzendő és erősítendő *demokratikus működés, a szakmai önállóság, az igényesség és a minőség elvei*.
- 5) Az intézmények gyakorlatában a kialakulóban levő demokratikus vonásokat kell továbberősíteni. A demokráciát viszont csak a hozzáértők körére szabad kiterjeszteni, ami által a nevelés társadalmi presztízsének növekedése is remélhető.
- 6) A vezetői autokratizmus felszámolása céljából folytatni kell az *intézményvezetők képzését* akkreditált és ellenőrzött keretek között, és pályázati úton támogatni kell a *neveléstudományi szervezetei fejlesztéseket*.
- 7) Kívánatos, hogy az oktatási rendszer egésze is demokratikus módon működjék. Ez is úgy valósulhat meg, ha a döntések előkészítésében és a közoktatási javaslatok kialakításában a *szakma járhat valódi szerephez*. Ezért van szükség egy *pedagógus köztestület* (hivatáskamara) felállítására.
- 8) A közoktatási rendszer egészséges működése az alábbi *háttérintézmények* meglétét, illetve feladatok ellátását kívánja meg: szakigazgatási apparátus,





kutató-fejlesztő intézet, szolgáltató intézet, mérési, értékelési és vizsgaközpont, a pedagógus továbbképzést és a szakvizsgát koordináló intézet, regionális szakmai szolgáltatók, szakmai köztestület (kamara).

## B) FINANSZÍROZÁS, IRÁNYÍTÁS

### 1) Helyzetkép

A köznevelés intézményrendszere évtizedek óta *alulfinanszírozott* állapotban működik.

Korábban az intézmény-fenntartási kötelezettség az államot terhelte. Ma elsődlegesen a helyi önkormányzatok feladata közoktatási intézmények létrehozása, fenntartása. E feladatokat a kötelezettől természetes vagy jogi személy átválthatja, de ettől a feladatellátási kötelezettsége az önkormányzatnak nem szűnik meg.

Az intézmény-fenntartáshoz, a neveléshez-oktatáshoz az állam ugyan hozzájárul, de nem fedezi teljes egészében a költségeket: azt az önkormányzat kénytelen kiegészíteni. Vannak viszont szegény települések, ahol a legnagyobb erőfeszítéssel sem képesek a közoktatási intézmény fenntartását finanszírozni.

A legtöbb közoktatási intézmény fenntartója és irányítója az önkormányzat, annak képviselőtestülete. E testületekben azonban a tagoknak csupán kisebb része szakember. *Az intézmények közvetlen irányítása tehát nem szakemberek kezében van.*

A jelenlegi törvényi szabályozás szerint az egyes szülői illetve diákszervezeteknek bizonyos kérdésekben (például az SzMSz, házirend ügyében) egyetértési, tehát döntési jogkörük van, ami a szakmai döntéseket kiszolgáltatja a laikusoknak.

Iskolarendszerünk ma sokszínű, amit megőrzendő értéknek tartunk.

### 2) Célok és tennivalók

- 1) El kell érni, hogy a köznevelési intézmények alapműködésének 100%-át a *központi költségvetés* biztosítsa: fenntartótól függetlenül, egységes normák szerint, de a sajátos feladatokra is tekintettel.
- 2) Nem szabad engedni, hogy a közoktatási intézmény léte vagy nemléte a helyi vagy települési önkormányzat anyagi erejétől, szakmai felkészültségétől függjön. Ezt a feladatot az államnak kell megoldania.
- 3) Ahhoz, hogy alapelveink ne csak ideák maradjanak, hanem valóra váljanak, elengedhetetlen *a közoktatás finanszírozásának radikális, többlépcsős változtatása*. A köznevelésnek és a kultúrának, amelyet közvetít, csakis úgy adható vissza a rangja, ha több kormányzati cikluson keresztül vezetett következetes politikai cselekvések növelik látványosan az ágazatra fordított összegeket. Mindenekelőtt az inflációt jelentősen meghaladó mértékben emelni kell a pedagógus- (és egyéb dolgozó) béreket több éven keresztül.





- 4) Meg kell valósítani a *minőségelvű, ösztönző finanszírozást*, valamint azt, hogy a működésen felül a fejlesztést is központi források fedezzék.
- 5) A jelenlegihez képest jelentős *többlet-finanszírozást* igényelnek az alábbi feladatok:
  - a) ingyenes óvodai ellátás, amelynek eredményeképpen várhatóan megnövekszik a rendszeres óvodai nevelésben részesülő hátrányos helyzetű kisgyermekek száma, s így javulhatnak esélyeik a tanulmányaik megkezdése után;
  - b) az egész napos iskolai foglalkoztatás körülményeinek megteremtése mindenhol, ahol a gyermek egészséges fejlődéséhez ez szükséges;
  - c) iskolabuszok fenntartása a kistelepülések iskoláskorú gyermekeinek iskolába szállítására (e cél csak másodlagos: elsősorban arra kell törekedni, hogy lehetőleg minden kistelepülésen legyen közoktatási intézmény);
  - d) közlekedési segítség megszervezése (különösen a kisebb településeken) a sajátos nevelési igényből származó gyógypedagógiai szolgáltatások elérésére;
  - e) a kollégiumi férőhelyek számának és minőségének jelentős javítása, különös tekintettel a leszakadó rétegek gyermekeinek tehetségmentésére és gondozására;
  - f) szolgálati lakások illetve férőhelyek teremtése fiatal pedagógusok és az anyanyelvi nyelvtanárok számára;
  - g) intézmény-korszerűsítések és -építések támogatása;
  - h) uszoda-, díszterem-, sportudvar-, tornaterem-építések;
  - i) az iskolák ellátása mindazokkal az eszközökkel és felszerelésekkel, amelyek hiányában nem felelhetnek meg a korszerűség kritériumainak.
- 6) E célokat továbbra is pályázati úton célszerű finanszírozni. Az alapfeladatokat azonban – amelyeknek körét újra kell értelmezni a törvényben – költségvetési forrásból kell megoldani; erre tehát nincs értelme pályázatot kiírni. A központi költségvetésből finanszírozott programok megvalósulását és hasznosulását ellenőrizni kell.

A finanszírozás a köznevelési stratégia *kulcskérdése*. A kitűzött célok csak akkor valósulhatnak meg, ha végrehajtásukhoz a mindenkori kormányzat előteremti a szükséges összegeket. A csökkenő gyermeklétszám miatt sok minden rendelkezésre áll: épület, felszerelés, pedagógus, segédedő, társadalmi támogatás. A meglevő iskolákat nem szabad felszámolni: állandó fejlesztéssel meg kell őket őrizni.

## C) ELLENŐRZÉS, ÉRTÉKELÉS A KÖZNEVELÉSBEN

### 1) Helyzetkép

A szakfelügyelet 1985-ben történt megszüntetésével a köznevelési rendszer *szakmai ellenőrzés nélkül* maradt. Ez a helyzet Európában szinte példátlan.





A hazai oktatásirányítás egyelőre keveset tett egy szakmai ellenőrzési rendszer érdekében. A szaporodó közoktatási mérések nem tekinthetők ilyennek. Mi több, a téves teljesítménykényszer következtében rossz irányba, a képességfejlesztés helyett a teszteknek való megfeleltetés felé terelik a pedagógiai gyakorlatot.

Egyetlen korszerű, iskolabarát, fejlesztő jellegű külső ellenőrzési-mérési rendszer működik a magyar köznevelési rendszerben: a katolikus intézmények körében.<sup>25</sup>

## 2) Célok és tennivalók

- 1) Olyan külső szakmai ellenőrzésre van szükség, amely figyelemmel tud lenni a pluralista iskolarendszerünkre, az egyes intézmények szakmai önállóságára, amely megbízható információkat nyújt az intézmények valós tevékenységéről, fejlesztő jellegű, intézménybarát, és megteremti a minőség alapú finanszírozás alapfeltételeit.
- 2) Az ellenőrzési rendszer célja nem a hibakeresés és az elmarasztalás mindenáron, hanem *a jó gyakorlat segítése, megerősítése és a javítandó területek feltárása.*
- 3) A külső ellenőrzésnek irányított belső ellenőrzésre és önértékelésre kell épülnie és annak megállapításait alapul vennie a helyszíni vizsgálat során. Módszerei tehát az önértékelés, a dokumentumelemzés, a helyszíni megfigyelések (pl. óralátogatások), interjúk, kérdőíves vizsgálatok, amelyeket együttesen alkalmaz. Az ellenőrzésnek *ki kell terjednie az intézmény életének minden fontos területére, így az erőforrásokra, a stratégiára, a vezetésre, a pedagógiai és egyéb folyamatokra, és természetesen az eredményekre.* Ezáltal válhat alkalmassá arra, hogy a pedagógiai munka eredményét is vizsgálja.
- 4) A külső ellenőrzést és értékelést olyan e feladatra képzett és képesített független szakértőknek kell végezniük, akik maguk is közoktatási intézményekben dolgoznak. Ennélfogva nemcsak az ellenőrzés szakszerűségét és objektivitását garantálják, hanem maguk is tanulnak egy-egy intézmény vizsgálata során, amelyből viszont az anyaintézményük nyer.
- 5) Az ellenőrzésbe be kell vonni nemcsak a pedagógusokat és a vezetőséget, hanem a diákokat, a szülőket, a nem pedagógus dolgozókat és a fenntartót is.

## ÖSSZEGZÉS

A köznevelés fejlesztésének fent ismertetett stratégiája mindenekelőtt azt célozza meg, hogy fiataljaink ne váljanak a fogyasztói társadalom könnyen manipulálható bábuivá, hanem *az erkölcsi rendet tisztelő, az őseinktől megöröklött értékeket őrző és továbbadó, művelt, egészséges lelkű és szellemű, az új idők szavára rugalmasan reagálni tudó felnőttekké.* Célja a nemes hagyományokon nyugvó meglevő állapotok rendezése, szabályozása, a köznevelés rangjának helyreállítása.

Vissza kell adni az embereknek a munka, az alkotás örömét. Vissza kell adni minden egyes szakmának, hivatásnak, kitüntetésnek a pedagógiának a becsületét,





melyet évszázadok eredményeképpen kivívott magának. Ezzel, és nem a tradícióinktól idegen minták sikertelen másolásával válhatunk az Európai Unió élvonalába tartozó nemzetek egyikévé.

#### JEGYZETEK:

- <sup>1</sup> A köznevelési rendszer több mint 2 millió gyermeket illetve tanulót, közel 150 ezer pedagógust, mintegy 90 ezer egyéb intézményi dolgozót foglalkoztat. E szereplők közvetlen hozzátartozóit 2 fővel számolva további 4,5 millió embert érint közvetve.
- <sup>2</sup> Kutatások tanúsága szerint mintegy 80%-uk rossz véleménnyel van az oktatáspolitikáról.
- <sup>3</sup> 1975-ben még több mint 175 ezer gyermek született egy évben; 2001-től az élve születések száma 100 ezer alatt maradt.
- <sup>4</sup> Lásd a 2002 decemberében elfogadott költségvetési törvényt.
- <sup>5</sup> Az iskolaépületeknek mindössze 13%-a épült az utóbbi tizenöt évben, 30%-a 50-100 éves, vagy annál is idősebb.
- <sup>6</sup> Lásd például az iskolai osztályozás kérdését, az alsó tagozatos évvismétlés tilalmát, az integráció kizárólagossá tételét, stb.
- <sup>7</sup> A jelen tanulmányban ismertetett köznevelési stratégiát 2003–2005 között öt országos és mintegy harminc regionális konferencián ismertettük és vitattuk meg közel tízezer pedagógussal és más értelmiségivel. A szóban és írásban érkezett megerősítő reflexiók alapján okkal hihetjük, hogy elgondolásaink élvezik a gondolkodó magyar társadalom többségének egyetértését és támogatását.
- <sup>8</sup> A közoktatásra fordított költségvetési kiadások a nemzeti össztermékből 3,5%-ot jelentettek 2001-ben, egyre csökkenő tendenciát mutatva. Ugyanez az arányszám tizennégy európai országban jóval magasabb, egészen a 4,4%-ig terjed, és csupán két országban – Görögországban és Szlovákiában – marad a magyar szint alatt.
- <sup>9</sup> Kivéve a katolikus köznevelési rendszert, ahol 2002 óta szisztematikus külső szakmai ellenőrzési-értékelési rendszer működik. Lásd erről részletesen a *Mester és Tanítvány* 2. számát.
- <sup>10</sup> Lásd a Nemzeti alaptanterv 2003 decemberében elfogadott, jelenleg hatályos változatát.
- <sup>11</sup> A törvény, a Nemzeti alaptanterv és a kétszintű érettségi megalkotásakor az oktatásirányítás meghatározó szakmai szervezetek véleményét vette semmibe.
- <sup>12</sup> Az érettségi reformja a legtöbb kérdést nem oldotta meg: további változtatások lesznek elkerülhetetlenek néhány éven belül. (Lásd erről részletesebben: Hoffmann Rózsa: *Miért rossz az új érettségi-felvételi rendszer?*, in: *Mester és Tanítvány*, 2005/8. szám, 130–135. o.) Az alpműveltségi vizsga pedig, amely több mint tíz éve szerepel a törvényben és annak minden módosított változatában, mindeddig nem funkcionáló intézmény, ám ébren tartására milliárdokat fordított már az oktatásirányítás.
- <sup>13</sup> A magyarországi középiskolásoknak mindössze 34%-a (570 ezer fő a 2002/2003-as tanévben) tanult gimnáziumban, 43%-a szakközépiskolában, és 23%-a, azaz majdnem egy-egyede járt szakiskolába.





- <sup>14</sup> A 2005. és 2006. évi költségvetés diszkriminatív módon hozta hátrányos helyzetbe az egyházi iskolákat. Tiltakozásul civil szervezetek 2004. december 14-én és 2005. december 16-án békés demonstrációt tartottak több tízezer ember részvételével.
- <sup>15</sup> Idézet Németh Lászlótól
- <sup>16</sup> A legfontosabb óvodai adatok: A 2001/2002-es tanévben 4641 óvodában 357.057 férőhelyen 331.707 gyermeket nevelt 31.550 óvodapedagógus. Az óvodai ellátás költségeinek megoszlása a következő: a költségeknek az állam kb. 30-40%-át, a fenntartó kb. 45-60%-át, a szülő: kb. 11-15%-át fedezi.
- <sup>17</sup> Ugyanebben a fejezetben tárgyaljuk a gyógypedagógiai intézményeket, illetőleg a gyógypedagógiai oktatást.
- <sup>18</sup> A legfontosabb általános iskolai adatok: A 2001/2002-es tanévben 3.423 általános iskola működött. Ebből 144-et (4,2%-ot) egyházak, 66-ot (1,9%-ot) alapítványok tartanak fenn. Az intézmények 93,9%-a tehát állami (önkormányzati). Ugyanebben a tanévben a tanulólétszám 944.244 fő; a pedagógusok száma 90.294 fő volt. Az egy pedagógusra jutó gyermeklétszám 10,5 fő.
- <sup>19</sup> A szabad iskolaválasztás jogának érvényesülését fikcióvá torzította a tanulók felvételének igazgatókra vonatkozó kötelező törvényi módosítása 2005 őszén.
- <sup>20</sup> A legfontosabb középiskolai adatok: Gimnáziumok száma: 577, ebből hat- vagy nyolcosztályos gimnáziumok: 293. A gimnáziumok közül egyházi: 88, alapítványi: 48. Szakközépiskolák száma: 798, ebből egyházi: 23, alapítványi: 110. A korosztály összlétszáma: 549.725 fő (100%). Gimnáziumi tanulók aránya 34%, ebből hat- vagy nyolcosztályos gimnáziumba járók arányszáma 5%. Szakközépiskolai tanulók aránya 43,6%. Pedagógusok összlétszáma 37.083 fő.
- <sup>21</sup> A közoktatás részét képező (azaz a felnőttképzés nélküli) szakképzés alapadatai: Szakiskolák száma: 469. Ebből egyházi: 19 (4%), alapítványi, magán: 49 (10%). Tanulók száma: 126.367 fő. Pedagógusok száma: 7.982 fő. Szakképesítések száma: 809.
- <sup>22</sup> Megközelítőleg 1.500 bejegyzett kiadó van, ebből 100-150 foglalkozik tankönyvvel, többségük azonban csak 1-2 könyvvel szerepel. A meghatározó csupán mintegy 10 kiadó tevékenysége. Kb. 15.000-féle tankönyv jelenik meg mintegy 17 millió példányban. A tankönyvjegyzéken általában több mint 2.000 jóváhagyott könyv szerepel.
- <sup>23</sup> 2004-ben az Alapfokú Művészeti Iskolák Szövetségének adatai alapján az alapfokú művészetoktatási intézményekbe beírt 3–22 éves korú gyermekek/tanulók létszáma: 280.000 fő = cca. 14%.
- <sup>24</sup> A nyelvtanulás legfontosabb adatai: Általános iskolában idegen nyelvet tanulók száma: 667.578 fő. Gimnáziumban nyelvet tanul: 322.884 fő. Ebből emelt szinten: 23.083 fő (7%). Szakközépiskolában nyelvet tanul: 243.113 fő. A szakmunkásképzésben nyelvet tanulók száma: 82.303 fő (66,4%).
- <sup>25</sup> Lásd erről részletesen a *Mester és Tanítvány* 2004. évi 2. számát.





Németh László

## Az áttekintés képessége

Ma lényegesen más az iskola s a környezet viszonya. A világ teli van azzal, amit odabenn tanítani kell, nem az iskola unszolja az életet, hogy ugyan fogadj el tőlem valamit, hanem az élet az iskolát: ugyan teremts már valami rendet abban, amivel én már a gyermekagyat is elborítom. Lakásaink falában ott jár a villany, csapján kicsordul a víz, egy kis doboz távolsági „leadásokat” fog fel, de ugyan mi hozza oda a vizet, mi az az áram, biztosíték, miféle hullámok hossza az, amelyen Budapest, Moszkva vagy a BBC szólanak. A rádiókból szerzők neve ömlik, Köchel-jegyzék, meteorológia, a falurádióban silózásról értekeznek, hogy helyezzem el magamban a különféle verseket, zenei műfajokat, mi az a frontbetörés, rigolírozás? A moziban, színházban drámát játszanak – az amerikai polgárháborúról, Napóleon és Kutuzov párbajáról, Antonius és Kleopátráról. Hogy lehet ezeket a kosztümöket s alakokat az időbe illeszteni? Az apa az erőműnél dolgozik, az anya a Filtextben, az albérlő fiz. kémből szigorlatozik, mit takarnak ezek a rejtélyes szavak – a gyermeki képzeleten átsűrítő lökhajtásos gépekről, rakétákról nem is szólva? Hol van az a Kongó, amellyel annyi baj van, miért folyik Algériában a vér, mi az az Indonézia, Laosz, Kambodzsa? A mi civilizációnk – beszéd, könyv, hangszóró – olyan tömegben szórja az agyra a neveket, hogy nem az a veszély többé, hogy az ember haláláig sem hall egy Mozart-operát, hanem hogy Mozartból is csak olyan zaj lesz, mint a többi rádióból ömlő hangból, s nem attól kell félni majd, hogy az ember nem jut túl a faluja határán, hanem hogy csak kuszábbá utazza a fejét. Az oktatásnak így nem az a szembeszökő feladata, hogy egy magasabb „tudósvilágba” vezesse be az embert, hanem hogy abban, ami az agyát ostromolja, vagy ostromolni fogja, megtanuljon rendet tartani.





# EGY ELKERÜLHETETLEN OKTATÁSPOLITIKAI FORDULATRÓL

TATAI-TÓTH ANDRÁS

**A** korábbi ellenőrzési rendszer teljes felszámolása és a helyette tervezett mérési, értékelési rendszer bevezetésének elmaradása, a követelményekkel történő szembesítés hiánya az alapvető oka a mai legsúlyosabb oktatási gondjainknak, gyermekeink hiányos alapkészségeinek. A magyar közoktatási rendszer talán túlzottan is szabályozott, ugyanakkor két évtizede ellenőrizetlen, az új rendelkezések, tantervek, programok megvalósításáról, azok hatásairól nincs hiteles visszajelzés.

„Ne a tantárgyat, a gyermeket tanítsuk!”  
(Szentessy Lászlóné)

## I. ÖSSZTÁRSADALMI IGÉNY AZ ISKOLÁK MEGÚJULÁSÁRA

A magyar oktatási rendszer átalakulása, átalakítása elkerülhetetlen – olvassuk, halljuk csaknem naponta a nyilatkozatokat. Úgy tűnik, ebben társadalmi közmegegyezés van. Amikor azonban a változtatási szándék konkrét formában jelenik meg, kiderül, mindenki másféle változtatásra gondol. Szinte lehetetlen számba venni valamennyi jogos, sokszor egymásnak is ellentmondó igényt, szükségesnek tartott alapvető változást.

A pedagógusok a stabilitást és a kiszámíthatóságot követelik, munkafeltételeik, életkörülményeik javítását. A szülők a gyermekek felesleges terheinek csökkentését, ugyanakkor jó színvonalú oktatást, a normális követelmények következetes számonkérését várják el. Képviseleik a családok iskolával kapcsolatos költségeinek csökkentéséért,

az intézményrendszer gyermekközpontú működéséért küzdenek.

Az intézményfenntartók a kormányzati finanszírozási kötelezettségek lényegesen magasabb arányú teljesítését várják; egyszerűbben fogalmazva több állami pénzt a központi költségvetésből. A pedagógiai kutatóműhelyek kutatási eredményeiknek azonnali bevezetését, az oktatás és a nevelés korszerűsítését, valamint mindezekhez a források garantálását szorgalmazzák. A kisebbségi képviselők, a szociálpolitikusok a szegregáció azonnali felszámolását igénylik, sokan az iskolaválasztás szabadságának fenntartását, mások éppen ennek valamilyen korlátozását.

Az oktatási rendszerben érdekelték egy csoportja az állam szerepét a feltételek biztosítására korlátozná, mások az állam kötelezettségének vélik annak ellenőrzését is, hogy a megteremtett feltételek között a gyermekek az előírt, joggal elvárt színvonalú oktatásban és nevelésben részesülnek-e.







A gazdasági élet vezető szakemberei a munkaerőpiac igényeinek azonnali kielégítését várják el, pénzügyi, közgazdasági szakemberek pedig az oktatás területére fordított állami források felhasználásának hatékonyságát követelik egyre erőteljesebben.

A szakképzést végző intézmények többsége a szakmai gyakorlat korábbi, már a 9-10. osztályban történő megkezdését tartja elkerülhetetlennek a jelenlegi, szakiskolában a 11., szakközépiskolában a 13. évfolyamon kezdődő szakképzés helyett, míg a jelenlegi rendszert kidolgozó szakemberek határozottan tiltakoznak ez ellen.

Megjelent az önkormányzati iskola-fenntartással szemben a közoktatás „visszaállamosításának”, a finanszírozás teljes vagy részleges átalakításának, az iskolaszervezet egységesítésének igénye is.

Álláspontom szerint a következő évek oktatáspolitikájának ezekre a kérdésekre rendszerszerű, határozott, egyértelmű válaszokat kell adnia. Közoktatásunk állapota magán viseli az elmúlt húsz év és a korábbi évtizedek történelmének, társadalmi, politikai és gazdasági változásainak nyomát. Meghatározónak mégis az utóbbi két évtized oktatáspolitikáját tartom, ha számba vesszük gondjainkat, oktatási rendszerünk értékeit és fogyatékoságait, eredményeit és kudarcait.

## II. AZ ELLENŐRZÉS NÉLKÜLI SZABÁLYOZÁSRÓL

Éppen húsz éve a Gázsó-féle reform megszüntette a túlhaladott szakfelügyeletet, meghirdetve a „kimeneti” szabályozást,

amelyről azóta néha beszélgettünk, de amelynek megvalósításáért gyakorlatilag húsz évig igen keveset tettünk. A korábbi ellenőrzési rendszer teljes felszámolása és a helyette tervezett *mérési, értékelési rendszer bevezetésének elmaradása*, a követelményekkel történő szembesítés hiánya az alapvető oka a mai legsúlyosabb oktatási gondjainknak, gyermekeink hiányos alképességeinek. A magyar közoktatási rendszer talán túlzottan is szabályozott, ugyanakkor két évtizede ellenőrizetlen, az új rendelkezések, tantervek, programok megvalósításáról, azok hatásairól nincs hiteles visszajelzés.

Az 1985-ös oktatási reform felhasználta a korábbi ellenőrzések tapasztalatait, illetve olyan elemzésekre támaszkodott, amelyek a közoktatási rendszer valóságos állapotát tükrözték. Ezt követően az utóbbi húsz évben bevezetett változások esetében kimondható, hogy a döntéshozók nem tudták, nem tudhatták, hogy az általuk meghozott intézkedéseknek milyen hatásuk lesz a közoktatás rendszerére. *Az évek múlásával egyre jobban elszakadt a törvényekben, rendeletekben, tantervekben megálmodott iskola a ténylegesen működőtől, a valóságostól.*

A korábbi igen lassú, a vitathatatlanul szükséges, kiérlelt szabályozási változásokat is nehezen, körülményesen vállaló oktatáspolitikát 1988-89-től felváltotta egy *túl gyakran irányt váltó, egyéni, kipróbálatlan ötletek sokaságát a közoktatás rendszerére „ráengedő” oktatáspolitiká.*



### III. REFORMELLENES PEDAGÓGUSOK?

A 80-as évek végén az orosz nyelv kötelező tanítását azonnal megszüntető, az idegen nyelv szabad választását megvalósító, az iskolaalapítás szabadságát biztosító intézkedések helyesnek bizonyultak, lendületet adtak az iskola-rendszer felfrissülésének, az idegen nyelvek tanulásának.

Ugyanakkor az iskolaszervezet spontán átalakulása, a hat- és nyolcosztályos gimnáziumok megszervezése előtt utat nyitó intézkedések végeredménye vitatható. Az előkészítés és a következmények számbavétele nélkül végrehajtott szerkezeti változtatások hatását a teljes közoktatási rendszer teljesítményével lenne célszerű összevetni. *Van-e szerepe a magyar iskolaszervezetnek a sajnálatosan csökkenő tanulói teljesítményekben, a felgyorsult szegregációban, a társadalom kettészakadásában?* Hasonlóképpen érdemes lenne megvizsgálni a szakképzés kialakult rendszerét is.

Aki bármely iskolában pedagógusként vagy vezetőként átélte a rendszerváltást követő másfél évtizedet, bizonyára elfogadja álláspontomat: sokszor *feleslegesen vont el hatalmas energiákat a gyermekek tanításától, nevelésétől az az oktatáspolitikai ötletalmaz, amelyekkel a különböző kormányok megakarták oldani a közoktatás gondjait.*

Az a természetes tanári, tanítói igény, hogy felelős szerepet vállaljunk saját iskolánk oktatási-nevelési rendszerének kialakításában, működtetésében, kivesszünk belőlünk már a 90-es

évek elején a nemzeti alaptanterv különböző változatainak véget nem érő megvitatásai során. A helyi pedagógiai programok és tantervek, az intézményi szabályzatok kidolgozása még kiváltotta a tantestületek aktivitását, azonban a gyakori törvénymódosítások miatt *a helyi szabályozást csaknem minden tanévben teljesen át kellett dolgozni.* A gyermekeket érintő tantárgyi óraszámok és az iskolai órakeretek gyakori változtatása miatt a helyi tantervek teljes átalakítására volt szükség. Mindezek alapján meglátásom szerint sem ok nélkül fogad a pedagógusok és a szülők többsége fenntartással minden törekvést, amely az iskolák belső életébe kíván beavatkozni. *Az így kialakult légkör sok esetben még a valóban szükséges megújulásnak is gátja lehet.*

A bizalmatlanság kialakulására is sok példát lehetne hozni. Sikertörténet lehetett volna a pedagógusok továbbképzése, átképzése, a minőségbiztosítási rendszer kialakítása, de ezeken a területeken is *a formális elemek túlsúlya érvényesült a tartalommal szemben.* A minőségbiztosítás kidolgozása során kiderült, hogy a ráfordított állami pénz elsősorban a megbízásokat elnyerő cégekhez, s nem az iskolákhoz jutott; *az iskolákra egy olyan új, bürokratikus feladattömeg zúdult, amelyet csak a gyermekektől elvont erőforrásokkal lehetett volna megoldani.* A továbbképzések kötelező elrendelése nyomán egy új üzletág alakult ki, amelyben néhány tiszteletre méltó programon kívül ismét csak *a szervező cégek anyagi érdekelttsége vált meghatározóvá.* Pedagógusok



szinte véget nem érően tudnak felsorolni ezt igazoló eseteket.

A pedagógus tudja, hogy még a leg-szükségesebb, általa jónak tartott, váltalt változtatás is csak kitartó munkával, következetes türelemmel épülhet be egy iskola nevelési rendszerébe, s csak szervesen beépülve fejtheti ki kedvező hatását. Éppen ezért *nem szabad évente, félévente merőben új koncepciókkal bombázni a közoktatás rendszerét*. Nem partner a pedagógustársadalom a pillanatnyi ötletek megvalósításában, de tapasztalataim alapján jelentős többletenergiát fordítana egy olyan átalakulásra, megújulásra, önképzésre, továbbképzésre, amely a társadalom jogos igényét, a gyermekek valóságos érdekeinek érvényesülését szolgálná, garantálná. Ehhez azonban *a jelenlegi közoktatási rendszer pontos ismeretére, a döntések szakszerű előkészítésére, a pedagógusok megnyerésére, hatásvizsgálatokra* lenne szükség, a közoktatás rendszerét átalakító döntéseket pedig *kísérleteknek* kellene megalapozniuk.

#### IV. AZ OKTATÁSPOLITIKAI FORDULAT SZÜKSÉGESSÉGÉRŐL

Az állam alapvető közoktatási feladataiból célszerű kiindulni, amelyek két nagy csoportba sorolhatóak. Az államnak:

- *biztosítani kell az oktatási rendszer működésének feltételeit* (jogi és szakmai szabályozás, tanügyigazgatás, finanszírozás, pedagógusképzés, pedagógiai kutatások, fejlesztések, tantervek, tankönyvek, segédletek stb.);

- *garantálnia kell, hogy a gyermekek, fiatalok oktatásra-nevelésre vonatkozó alkotmányos alapjogai érvényesüljenek*, azaz minden magyar gyermek, fiatal jól működő intézményben magas színvonalú oktatásban és nevelésben részesüljön, legyen lehetősége képességei, adottságai kibontakoztatására.

Az elmúlt két évtized oktatáspolitikája, bár mindig a gyermekek alkotmányos jogaira hivatkozott, *csaknem kizárólag a feltételek megteremtésével foglalkozott*. Nem vitatom ennek fontosságát, hiszen a tágan értelmezett feltételek nélkül nem működhet megfelelően az oktatási rendszer, de mára bebizonyosodott, hogy *önmagában a feltételek meglétéből nem következik a jó színvonalú nevelés és oktatás*. Súlyos árat fizet a magyar társadalom azért, mert az állam elhanyagolta második kötelességét, hiszen nem vizsgálta, hogy a gyermekek alapvető érdekei, alkotmányos alapjogai érvényesülnek-e az oktatási rendszerben. Ezek között pedig a legfontosabb kérdés: minden gyermek esetében kialakította-e, fejlesztette-e az alapkészségeket az iskola, megtanulhatott-e, megtanult-e rendesen írni, értően olvasni, értelmesen számolni? Néhány hazai és nemzetközi felmérés erőteljesen irányította rá figyelmünket az ezen a területen meglevő gondjainkra.

*Helyre kell állítani a magyar oktatáspolitikát egyensúlyát*. Meg kell oldani, hogy az állam teljesítse második feladatát is, amelynek része a tanulói teljesítmények,





a képességek fejlődésének szakszerű és rendszeres mérése, a mérési eredmények értékelése, a meghozott intézkedések végrehajtásának, a törvények betartásának az ellenőrzése. A *mérés és ellenőrzés* természetes része kell legyen az intézmények munkáját, valamint a közoktatási rendszer egészének oktatási és nevelési teljesítményét folyamatosan figyelemmel kísérő értékelési és minősítési rendszernek.

*Az oktatáspolitikai fordulat lényege, hogy a szabályozás területén a korábban meghozott döntéseket végre kell hajtani, és minden indokolatlan változtatásnak gátat kell szabni, ugyanakkor a következő években a fő hangsúlyt az iskolai munka színvonalának fejlesztésére, a hatékonyság növelésére kell helyezni.*

Cél, hogy a gyermekek, a fiatalok oktatásra-nevelésre vonatkozó alkotmányos alapjogai minden gyermek esetében teljesüljenek.

A sokféle változtatási szándék közül az első helyre *Szentessy Lászlóné*nak, a tatai Talantum Alapítványi Gimnázium igazgatójának tömör célmegjelölését helyezem: „*Ne a tantárgyat, a gyermeket tanítsuk!*”

## V. AZ ELŐZŐ ÉVEKBEN MEGHOZOTT DÖNTÉSEKRŐL

Az előző pontban utaltam rá, hogy sok területen nem új ötletekre, hanem a már meghozott döntések végrehajtására van szükség. Néhányat kiemelek ezek közül.

A *Nemzeti alaptanterv* (NAT) 2003-as felülvizsgálatát követően az új NAT

alapján a 2004/2005-ös tanévben kezdődött meg felmenő rendszerben az általános iskola első osztályában a munka.

Arról először két és fél év múlva kapunk hiteles és teljes körű visszajelzést, hogy a *képességfejlesztés* előtérbe állítása, a tanulói *alapképességekre fordítható iskolai idő* meghosszabbítása, a gyermekek fejlődésének, teljesítményének szöveges értékelése, az alsó tagozaton a buktatás korlátozása milyen eredményt hoz.

Az oktatási törvény 2004-es módosítása óta kötelezővé teszi a *teljes körű, évente elvégzendő mérést* matematikából és anyanyelvből a 4., 6., 8. és 10. osztályban. Erre első ízben 2006 májusában kerül sor. A legkorszerűbb, „hozzáadott érték” szerinti mérés szakszerű megvalósítása, hiteles és korrekt értelmezése olyan információkhoz juttatja a pedagógusokat, az iskolákat, az iskola-fenntartókat, a helyi és az országos oktatáspolitikai döntések előkészítőit, meghozóit, amelyekkel eddig egyáltalán nem vagy csak korlátozottan rendelkeztek. Ha a gyermekcsoportok teljesítményének értékelésekor a PISA-mérésnél már bevezetett, a gyermekek szociális és kulturális körülményeit figyelembe vevő mércét alkalmazzuk, hiteles információkhoz juthatunk a magyar közoktatási rendszer alapképességeket kialakító, fejlesztő teljesítményéről.

Amikor az új NAT szerint tanulókat először mérjük *negyedik osztályban*, már két év adatai rendelkezésünkre állnak. Akkor lesz mód annak megvizsgálására, hogy milyen hatással van az új rendszer a gyermekeinkre.





Az új, kétszintű érettségi beváltotta a hozzá fűzött reményeket tartalmi és szakmai szempontból, valamint jól váltotta ki a felsőfokú felvételi vizsgákat. Az első év tapasztalatai alapján kisebb változtatások végrehajtásával lezáródhatnak a körülötte folytatott viták. Az érettségi vizsgák szervezési, adminisztrációs feladatait a rendelkezésre álló informatikai eszközökkel és módszerekkel, korszerű logisztikai rendszer kialakításával lehet és kell megoldani. Ez utóbbi területen jelentkezett a legtöbb feszültség.

Alapos elemzést igényel a közoktatási feladatellátás megszervezése az *aprófalvas térségekben*. Helyesnek tartom, hogy *óvodába és alsó tagozatos* iskolába minden gyermek a lakóhelyén vagy ahhoz nagyon közeli településen jár-hasson, a *felső tagozaton* pedig osztott osztályokban, jól képzett szaktanárok tanítsák, neveljék a gyermekeket. Ezt az önkormányzatok megoldhatják önállóan, egymással együttműködve közösen, vagy többcélú kistérségi társulás által fenntartott iskolában.

Az előzőekben vázolt mérési rendszer működése megmutatja a jövőben, hogy *milyen színvonalú oktatásban részeseülnek* a gyermekek. Ezáltal lehetőség lesz időben a beavatkozásra, ha a gyermekek érdekei sérülnek. Nem az iskolák mérete lesz a döntő szempont, ha az iskolákat minősítjük, hanem az általuk nevelt gyermekek fejlődése.

A jó döntések közé sorolom az informatikai és az idegen nyelvi képzések kiemelt támogatását a nyolcadik osztályt követő „nulladik” osztályok indításának

bevezetésével. Ide tartozik a hátrányos helyzetű tanulók Arany János Tehetség-gondozó Programja, az ösztöndíj-rendszer gazdagítása, az integrációs programok rendszere, a szakképzés modernizálása.

## VI. A KÖZELJÖVŐ LEGSÜRGETŐBB FELADATAI

A közoktatási rendszernek meg kell oldania mindazokat a feladatokat, amelyek a *társadalom kulturális kettészakadásának megállításában* hárulnak rá. A vázolt oktatáspolitikai fordulatnak ez a fő célja, s a fordulat megvalósítása feltétele annak, hogy minden megszületett magyar kisgyermek egészséges, értelmes, dolgozni, alkotni tudó és akaró felnőttként hagyhassa el az iskolarendszert.

*Az oktatáspolitikai fordulat legfontosabb eleme* a húsz éve hiányzó mérési, értékelési és ellenőrzési, minőségbiztosítási rendszer kialakítása, a *Gazsó-féle reform* máig hiányzó „kimeneti szabályozásának” rendszerbe állítása. El kell dönteni, szükséges-e ehhez a tanügyigazgatás regionális, megyei, kistérségi intézményeinek létrehozása.

*A mérési eredmények helyes értelmezésével*, az iskolai nevelésről és oktatásról megszerzett hiteles információink segítségével lesz valóságos lehetőségünk az esélyegyenlőtlenségek csökkentésére, a szegregáció felszámolására, olyan integrált oktatás kialakítására, amely egyszerre zárkóztatja fel a hátrányos helyzetük miatt lemaradókat és támogatja a gyorsabban haladók fejlődését, a tehetségek kibontakozását.



*El kell dönteni* az iskolafenntartásban, finanszírozásban hosszú ideje meglevő kérdéseket. *Kiszámíthatóvá kell tenni* az állami feladatvállalás mértékét, *meg kell vizsgálni* az iskolafenntartás állami megoldásának lehetőségét (pedagógusok bérének finanszírozása – teljes iskolafenntartás), tisztázni kell az iskolafenntartóra háruló terheket. Le kell zárni az iskolaszervezet vitáit.

Ki kell alakítani *a kiegészítő képzésekhez való hozzáférés igazságos rendszerét* a művészeti, a nemzetiségi, a két tanítási nyelvű, a speciális (tagozatos) és a sportiskolák képzésébe történő bekapcsolódás esetében.

Ki kell alakítani a finanszírozási rendszerben *a minőségi mutatókhoz* (szakos ellátottság, mérési eredmények, stb.) kötött kiegészítő támogatás bevezetését.

## VII. A PEDAGÓGUSOK ALKALMAZÁSÁNAK ÁTALAKÍTÁSA

*A pedagógusok továbbképzését* is az általuk tanított osztályok, csoportok mérési eredményeiből lehet megtervezni. Olyan továbbképzésen való részvételben lesz érdekelt a pedagógus, amely a tanítványainál jelentkező hiányosságok kiküszöbölésében lesz a segítségére.

A pedagógus munkaidejét élethelyzetétől függően rugalmasabbá kell tenni. A közoktatási törvény lehetővé teszi, hogy a munkáltatóval kötött megállapodás alapján a pedagógus a heti kötelező 20 órájára megállapított illetménnyel arányosított bérezésért több, akár heti 27 órában tanítson. Ugyan-

csak törvényes lehetőség van ma arra is, hogy – szintén arányosított bérezéssel – heti 20 óránál kevesebbre alkalmazza az intézmény a nevelőt, de meg kell oldani azt is, hogy ha a 20-nál kevesebb heti órára jutó arányos bérezés eléri a minimálbért, a foglalkoztatás teljes értékű, heti negyven órás munkaviszonynak minősüljön minden szempontból. Példaként az önfoglalkoztató vállalkozót említem meg, aki esetében a minimálbér után befizetett közterhekkkel megvalósul a teljes értékű munkaviszony.

A demográfiai okok következtében felszabaduló pedagógusokat azokra a feladatokra kell átképezni, amelyek megoldására feltétlenül szükség van. Amelyekben a meglevő képzettsége, tapasztalatai is jól hasznosíthatóak (hátrányos helyzetűek családgondozása, felzárkóztatása; a különleges nevelést igénylőkkel való szakszerű foglalkozás; drog megelőzés; életmód-programok, stb.). Nagy kár keletkezne, ha a képzett és tapasztalt pedagógusok munkanélkülivé válnának, vagy más, munka- és élettapasztalatukat nem igénylő foglalkozást folytatnának, a rászoruló gyerekek pedig nem kapnák meg gondjaik orvoslására azt a segítséget, amelyre szükségük van és amit éppen tőlük kaphatnának meg.

A „hozzáadott érték”-mérésnél kialakított iskolai szociokulturális index és az iskolai gyermeklétszám alapján kell forrást biztosítani a gyermek- és ifjúságvédelmi feladatok garantált ellátására (a hátrányos helyzetűek és a veszélyeztetettek gondozása; szenvedély-



betegségek kialakulásának megelőzését szolgáló programok szervezése, stb.).

### VIII. A KÖVETKEZŐ ÉVTIZED

Meggyőződésem, hogy Magyarországon a következő évtized *az iskola, a gyermekek évtizede lesz*. Ez nem a most felnövő nemzedék, hanem az egész társadalom alapvető érdeke. *Minden magyar gyermeknek alapvető joga*, hogy olyan iskolába járhasson, amely személyiség- és képességfejlesztő, személyre szabott módszereket alkalmaz, amely korszerű oktatási tartalmat közvetít és a rendelkezésére álló forrásokat célszerűen hasznosítja, jól szervezett.

Meggyőződésem szerint *alapvető joga minden gyermeknek*, hogy iskolájában hatékonyan együtt neveljék a különböző társadalmi körülmények között élő gyermekeket a jól felkészült, a gyermekek integrált nevelésére képes, önálló, elismert pedagógusok. Elengedhetetlen a magas színvonalú tárgyi környezet, szükségesek a céloknak megfelelő és korszerű segédeszközök is.

Akkor lehet a kiindulási, viszonyítási pont minden iskolarendszert érintő döntésnél azon alkotmányos alapjogok érvényesülése, amelyek a gyermekeket, a fiatalokat az oktatásra, a nevelésre és a művelődésre vonatkozóan megilletik, *ha megtörténik az előzőekben vázolt oktatáspolitikai fordulat*.

Az oktatás feltételeinek korszerűsítésére, az oktatáson belüli egyenlőtlenségek okainak megszüntetésére, az egyenlőtlenségek valóságos csökkentésére százmilliárdos nagyságrendű uniós fejlesztési többletforrás fordítható a

*második nemzeti fejlesztési terv keretében 2007 és 2013 között*. Olyan egységes oktatáspolitikai stratégiát kell kialakítanunk, amelyben jelentős szerepet kap iskolarendszerünk szelektív jellegének megszüntetése. Ehhez hatékonyan kell felhasználni az oktatáspolitikai eszközöket. A felsőoktatási reform lehetőségeit fel kell használni a pedagógusképzés és -továbbképzés megújítására, a motóban jelölt cél elérésére. Nemcsak az iskolai oktatás, hanem az oktatáspolitikai eredményességének értékelését is folyamatosan kell végezni, és a szükséges módosításokat végre kell hajtani.

Az *Európai Bizottság* 2002-ben kidolgozta az oktatási és képzési intézményekre vonatkozó minőségi követelményeit a gyermekek élethosszig tartó tanulásra való felkészítésében:

- a készségek, képességek, kompetenciák fejlesztése;
- az oktatási ráfordítások bővítése;
- a társadalmi befogadás és felzárkózás feltételeinek a megteremtése;
- az élethosszig tartó tanulás stratégiáinak, a tanulásirányítás és az akkreditáció feltételeinek a kidolgozása;
- az adatszolgáltatás és az összehasonlíthatóság követelménye.

Ezeket a követelményeket is célszerű a hazai oktatáspolitikai döntésekben tekintetbe venni.

### IX. HAGYOMÁNYÓRZÉS, MEGÚJULÁS, OKTATÁSPOLITIKA

Hagyományörzés vagy megújulás? A magyar közoktatás rendszerét az elmúlt 10-15 évben hagyományai óvták





meg a nagyobb sérülésektől. Az egyes oktatási intézményekben, valamint a közoktatás teljes rendszerében felhalmozott anyagi és szellemi értékek és a hagyományok jelenléte hatalmas erőt képviselnek. Az iskola számára éppen ez az erő teremti meg azt a lehetőséget, hogy válaszolni tud az új kihívásokra, vállalni tudja azokat az új feladatokat, amelyeket a társadalom és a gazdaság fejlődése állít elé. A hagyományait feladó, értékeit elhanyagoló iskola alapozás nélküli építményhez hasonló, amely nem lehet hosszú életű. De éppen így zsákutcába kerül az az intézmény is, amely elzárkózik az új kihívások elől.

A 21. század korszerű iskolája hagyományai között már ott találjuk az állandó megújulásra való törekvést és alkalmasságot is. A feltett rossz kérdésre a helyes válasz tehát a hagyományörzéssel harmonikusan együtt élő folyamatos megújulás. A *korszerű oktatáspolitikai* ehhez teremt feltételeket és ezt követeli meg az iskoláktól.

A *jó oktatáspolitikai* megfontolt a szabályok változtatásában, kiszámítható a feltételek alakításában, határozott a gyermekek valóságos érdekeinek érvényesítésében, következetes a teljesítmény megkövetelésében.

A jó oktatáspolitikai a fejlesztésekben a pedagógusok alkotómunkájára, a család és a pedagógus meghatározó szerepére épít; elfogadtatja a társadalommal a finanszírozási (hatékonysági) követelményt: az oktatási rendszerbe

befektetett források – hatékony felhasználásuk hatására – az „eredményben”, vagyis a fiatalok tudásában, neveltségében, a hátrányos helyzetűek felzárkóztatásában realizálódik. Ennek garantálására mérési, értékelési, ellenőrzési, minőségbiztosítási rendszert működtet, szakszerű, hiteles tájékoztatást ad a kormányzatnak, a közvéleménynek, az iskolafenntartónak, a szülőknek és a tanulóknak.

A jó oktatáspolitikai bevezetett eljárásokat, rendelkezéseket, törekvéseket, ösztönző intézkedéseket csak indokolt esetben, megfelelő előkészítés után változtat meg.

Magyarországnak *jó oktatáspolitikára*, ezért *oktatáspolitikai fordulatra* van szüksége.

#### IRODALOMJEGYZÉK:

- Bábosik István: *Az iskola nevelési hatékonyságának mutatói*, in: *Új Pedagógiai Szemle*, 2000. április
- Fenntartható-e a közoktatás? Hatékonysági szempontok érvényesítése a közoktatásban*, Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2004 (Oktatáspolitikai Elemzések Központja)
- Kemény Gabriella: *Lisszabontól Barcelonáig – Változások az oktatás és képzés közösségi koordinációjában*, in: *Új Pedagógiai Szemle*, 2002. december
- Radó Péter: *Esélyegyenlőség és oktatáspolitikai*, in: *Új Pedagógiai Szemle*, 2000. január
- Ranschburg Ágnes: *Az iskolák értékelési-mérési gyakorlata és a kompetenciák*, in: *Új Pedagógiai Szemle*, 2004. március







# Gyerekszáj – történelem

A kutatók az őshazában megtalálták az ősmagyarok hátrahagyott részeit.

A középkorú lovagok a lovagi tornákon mindig egy hölgyet tűztek maguk elé.

– Jellemezd röviden kedvenc hősi ösödöt utazókról, felfedezőkről olvasott könyv alapján!

– Nekem Jean-Claude van Damme, mert bátran viselkedik és jó a mozgása.

A korabeli források Gézát rendkívül hidegkezű uralkodónak mutatják.

A nemzetiségi iskolákba több ajkú diákok járnak.

Barbarosa seregében kitört a pestis, amely elől maga a császár is csak álruhában tudott menekülni. Az éhenhalt sereg kitakarodott az országból.

Anonymus III. Béla névtelen jegyese volt.

A végek vitézei többnyire nem éltek haláluk napjáig, mert már korábban elestek.

Szulimant a szigeti ostromnál megölték, ezért egyelőre felhagyott azzal a szándékával, hogy Magyarországot meghódítsa.

Julius Ceasart a márciusi Idusok ölték meg.

A Magna Charta Libertatum kimondta, hogy ugyanazért a bűnért senkit nem lehet kétszer megölni.

II. Rákóczi Ferenc szabadságharcot vezetett valamikor régen, ami elég hosszú ideig tartott, de hirtelen lett vége.

Petőfi a Nemzeti Színházban 12 pontban foglalta össze a Nemzeti Dalt, ezután Tánccsicsot megszabadították és áthurcolták a Dunán Pestre.

Károlyi Gyula miniszterelnök takarékosági programot hirdetett és kivégeztette Sallai Imrét és Füst Milánt.





## OKTATÁS JÖVŐIDŐBEN

HORN GÁBOR

**A** hatékonyság és minőség kérdései a vezető piacgazdasággal bíró országok mindegyikében a vezető témák között szerepelnek. Az utóbbi években olyan minőségbiztosítási keretrendszert dolgoztak ki az EU tagországok szakemberei, mely ajánlás mivoltában is hatni fog a közeljövőben a nemzeti oktatáspolitikáira.

### ALKOTÓ IDŐK

Amikor másfél évtizede – reformértékűen inkább 10 éve – az iskola világának törvényi kereteit oly lendületesen és eredménnyel hangoltuk át a szabadság eszméihez és a verseny feltételeihez igazodva, akkor azért cselekedtünk oly határozottan és a fő irányokat tekintve konszenzussal, hogy gyermekeink többek lehessenek, mint szüleik voltak. Elhárultak az akadályok az elől, hogy a szülők vállalhassanak összefogással többet az iskoláztatás emberibb, modernebb körülményeinek megteremtéséhez, a jobb környezet biztosításához. Törekvéseink mögött ott volt az a hit és hajtóerő, mely feltételezte a szülői, civil erőfeszítést és összefogást. Társadalmasítani kívántuk az iskolát, európai szintűvé akartuk fejleszteni a szakképzést; a szabadság élményétől lelkesen a megélhető demokrácia terepeként képzeltük el a közeljövő iskoláját, mely felelős döntésre képes fiatalokat nevel, akik érdekeik és belátásuk szerint képesek lesznek sorsuk irányítására, különösen pedig a kooperációra is. Az állam intézményeinek fenntartását azokra a közösségekre bíztuk,

melyekért azok léteznek: az önkormányzatok pedig példátlan gondoskodást tanúsítottak intézményeik iránt (minden jogos, olykor jogtalan kritika ellenére). A szabad iskolaalapítás mind egyházi, mind civil lehetősége mintát adott a fejlesztés irányaihoz, a létrejött intézmények többsége addig ellátatlan igényeket elégített ki és versenyhelyzetbe hozta környezetét; új szervezeti kultúra, pedagógiai innováció, jó gyakorlat honosodott meg kemény munkával és erős csapatmunkával. Lehetővé vált a szabad iskolaválasztás, az a jog, mely sokakban tudatosította az iskola fontosságát, s mely újabb, hatalmas kihívást jelentett az intézmények számára is, hiszen a finanszírozás is szektorsemlegessé vált. Hosszú evolúciós folyamat eredményeként ma rendelkezünk olyan, a kulcskompetenciák fejlesztését kodifikáló nemzeti alaptantervvel, melynek nyomán megszülethetnek a legjobb műhelyek által kidolgozott, akkreditált és választható keretanterek is. Sőt, a pusztán tantervi logika sikertelenségére válaszul az iskolai munka egész eszközrendszerére ható olyan oktatási programfejlesztés indult





meg, mely a pedagógiai folyamat tartalmait, bejárási útvonalait, módszertanát a társadalmi integráció és a munkaerőpiaci sikeresség szempontjai szerint dolgozza ki és építi fel. Mindközben megteremtettük a keresletvezérelt pedagógus-továbbképzés rendszerét, és olyan minőségirányítási eljárásokat honosítottunk meg, melyek az önfejlesztés logikáját követik.

Hosszú előkészítő folyamat eredményeként olyan, egészen új érettségi rendszert bocsátottunk útjára, mely a készségfejlesztésbe ágyazott ismeretek alkalmazását kéri számon a végzős tanulón és az iskolán egyaránt. Megszűnhet tehát az egész közoktatási rendszer egészére ható felülről vezéreltség, mely vélt vagy valódi okból arra készítette a pedagógusokat és szülőket, hogy a gyermekek egyéni haladási lehetőségeinek, optimális ütemének figyelmen kívül hagyásával, szülői és fenntartói – olykor politikai – nyomásnak engedve oktassák a sokszor nem közoktatási szintű ismeretek tömegét: generálisan, mindenkinek, egyre reménytelenebb hatásokkal. A felsőoktatás képzési szerkezetének átalakulása nyomán – ugyan a szükségesnél sokkal később – a pedagógusképzés komoly lehetőséget kap arra, hogy a közoktatásban (is) oly mértékben meghatározó mesterségbeli kompetenciákat és valódi gyakorlaton alapuló készségeket szerezzenek a hallgatók. E reformot vélhetően sokáig kíséri még a vita arról, mi is valójában a legitím tanári szerepfelfogás; a szakági professzió, vagy a differenciált, egyéni és csoport-

tos tanulási útvonalak bejárását szolgáló pedagógiai készségek rendszere. Ezek a viták a munka világában eldőlték, ott nyilvánvaló már, hogy csupán a mozgósítható, használható tudás és a folyton változó körülményekhez való alkalmazkodást biztosító képességeket szolgáló ismeret az, ami működik. A tanulói kompetenciákat fejlesztő pedagógia is olyan tanulási folyamatban lehet csupán eredményes, ahol az elsődleges feladat a munkálkodás feltételeinek kialakítása, a tanulói tevékenységek által szerzett tudás lehetőségeinek biztosítása. Eszerint a tanár mentori, segítői szerepe kerül előtérbe, meghaladva a közvetlen ismeretátadói szerepet adta hagyományos lehetőségeket. Tapasztalaton alapuló gyakorlat, bizonyítékon alapuló tudás nélkül a tanulók nagy többsége számára a tanulási folyamat motivációs bázisa elillan, hiszen ha létezik is, csak külső erőként. A pedagógus mesterség tehát ma, a demokratizálódó és tömegessé váló oktatás korszakában már messze nem csupán az adott tudományterület korrekt ismeretét, hanem módszertani paradigmaváltást is jelent. Jórészt ezért olyan irigylésre méltóan eredményes a finn vagy az angolszász oktatási modell.

Mind az érettségi reform, mind a pedagógusképzés átalakítása olyan lépések, melyek rendszerszerűen csak több év távlatában hoznak eredményt. Gyorsabb és látványosabb az a változás, mely az informatika térhódítását jelenti az oktatásban. Bármilyen meglepő, a közelmúltban a digitális pedagógia





eszközeinek akár csak megismerésétől is idegenkedő pedagógusok többségének körében ma már evidencia, hogy a digitális tartalmak, tananyagok és adatbázisok tanórai és projekt jellegű alkalmazása elől nem lehet kitérni. Az ő felkészítésük az eszközök és a módszertan alkalmazására elemi kötelességünk.

A diákjainkat és a felnőtt lakosságot is jellemző nyelvtudásbeli hátrány leküzdésére a középiskolák által indítható középiskolai nyelvi előkészítő évfolyamot ma már az érettségit adó intézmények 58%-a meghirdeti, 2005-ben 525 iskola élt ezzel a lehetőséggel.

### **LIBERÁLIS KERETEK – DRÁMAI TÁRSADALMI VÁLTOZÁSOK**

Elmondhatjuk tehát, hogy a két választási cikluson érvényesülő, szabadelvű oktatáspolitikai és parlamenti törvényalkotás Magyarországon mára olyan kereteket alkotott, melyek alkalmasak rugalmasan megfelelni a kihívásoknak, korszerű és hatékony működést tesznek lehetővé, demokratizálták az iskola világát és annak környezetét. Ennél azonban árnyaltabb a helyzet: a világ velünk, bennünk és körülöttünk drámaian megváltozott. E változások jellegét és hatásait csak mostanában vagyunk képesek teljes mélységében észlelni, ráadásul kialakított eszközeink közül néhány kevésnek bizonyult, miközben a felismeréseink nyomán megfogalmazódó fejlesztési feladatok csak több év után hatnak.

A változások részben Magyarország belső átalakulási folyamataiból követ-

keznek, részben pedig – és egyre erőteljesebben – az Európai Unió (EU) közös problémavilágát meghatározó kihívásokhoz köthetőek. A belső folyamatokat illetően szembe kell néznünk azzal, hogy az 1990-es évek első felében végbement gazdasági összeomlás, majd további fél évtizedes újjáépülés az ország egyes régióiban mélyebb és tartósabb sebeket okozott, mint hittük. A legális munkaerőpiacról tartósan vagy végleg kiszorult, alacsony képzettségű, vagy szakmaváltásra képtelenné váló szülők gyermekei már tizenévesek; jelentős részük társadalmi beilleszkedése, szocializációja akadályozott, tanulás iránti bizalma alacsony. Ezeknek a gyermekeknek többsége borús jövőképpel rendelkezik, az iskola munkaformái és elvárásai nem közvetítik számukra a reális személyes karrier lehetőségét. Az iskolát fenntartó önkormányzatok a szegénység elhárításáért küzdenek, intézményeik megfelelő ellátásáról és pedagógusaik motivációjáról, szakmai, anyagi elismeréséről gondoskodni kevésbé képesek. Egész régiók küzdenek azoknak a sérüléseknek a nyomaival, melyek a hagyományos ipar és szolgáltatások leépülésével, tartós munkanélküliséggel és szegénységgel járnak.

Mindeközben a változások vesztesei között nagy számban élő cigány származású emberek iránti tolerancia, s ezzel a helyi társadalmak összetartó ereje meggyengült. Az iskoláinkban erőteljes ütemben csökkenő gyermeklétszám és az iskolaválasztás szabadsága együttesen a leszakadó, alulképzett





társadalmi csoportok gyermekeinek iskolai elkülönülésével járt. Szembe kell nézzünk azzal a ténnyel, hogy a magyar iskola szegregációs folyamatai európai mércével példátlan jelleget öltöttek. Azontúl, hogy egészséges társadalom és jogállam nagyon nehezen épülhet ilyen folyamatok tartós jelenléte mellett, az iskolai eredményesség szempontjából is romboló hatású jelenséggel állunk szemben. Demokrácia deficit állt elő: a jobb érdekérvényesítő képességű szülők kivívják, kiválasztják maguknak a jobb szolgáltatói lehetőségeket nyújtó intézményeket, ide jelentősebb források jutnak a helyi társadalom szintjén is, vagy, ha a településen nem adódik alternatíva, elviszik, kimentik gyermekeiket a romló szolgáltatást nyújtó, így szegregálódó intézményekből. Ami pedig a következőket illeti: a hazai iskolarendszer ahelyett, hogy csökkentené, felerősíti azokat a szociokulturális egyenlőtlenségeket, melyek az egyes gyermekek között léteznek a közoktatás kezdeti pontján. A középfokú tanulmányok és a szakmaszerzés lehetősége előtt megszűnik az oktatási rendszer felhajtóereje a diákok negyede számára, a kudarcos gyermekek nagy arányban jelennek meg a szakiskolák első évfolyamán, ahonnan nagy számban sohasem lépnek tovább.

A hazai és nemzetközi vizsgálatok közismert megállapításai szerint a kiválogató, az iskolafokozatok között erősen szelektáló intézményrendszer gyengén vagy nagyon gyengén teljesít azokban a szituációkban, amikor a

készségekbe ágyazott ismeretek alkalmazása a feladat. A szövegértési-szövegolvasási, a matematikai-logikai, természettudományos területeket érintő, vagy a ma olyan fontossá váló szociális kompetenciák fejlesztése ebben a közegben rosszabb hatásfokkal valósul meg, mint olyan országokban, ahol az integrált oktatást, az együttnevelést erős hagyomány és alkalmas pedagógiai kultúra támogatja. A mérések egyértelműen bizonyítják ezeknek a személyközpontú és befogadói oktatási rendszereknek az eredményességét a szegregált közegben működő, tantervközpontú módszerekkel szemben. Túlzás nélkül állíthatjuk tehát, hogy diákjaink – függetlenül attól, hogy a közoktatás mely szintjéről beszélünk – általában is hátrányban vannak olyan külföldi társaikhoz mérve, akiket nem szelektálnak képességeik, hozott tudásuk szerint. Képesek vagyunk-e azonban a jelentős lépéseket megtenni, olyan országban élünk-e már, ahol a tanultabban, tehetősebben együttműködése a méltányosság és szolidaritás, egyben az alkotmányosság vezérlő elvei mentén valósulhat meg? Tudunk-e a közvetlen érdekeknél csak egy lépéssel is messzebb tekintő, stratégiai érdekek szerint gondolkodni? Az olyan régi demokráciában is, mint a briteké, felvetődik az állami oktatás szelektívenességének biztosítása körüli politikai feszültség. Bár a módszer bevált és hatékony, mégis kritika tárgya lehet. Az alapiskolai felvételi rendszer szelektivitásának csökkentését célzó legutóbbi szabályozás az egyik első lépés az





oktatási szolgáltatásokhoz történő egyenlő hozzáférés biztosításáért. Szükségszerű, de messze nem elégséges. A fenntartó önkormányzatok számára, valamint a szülők közösségei számára is nyilvánvalóvá kell tennünk e központi intézkedés hosszabb távú társadalmi előnyeit.

## **SZABADSÁG ÉS SZOLIDARITÁS**

A liberális pedagógia legnagyobb kihívása ma talán éppen ez: a szabadság és a szolidaritás méltó egyensúlyának biztosítása, az egyenlő hozzáférés feltételeinek kialakítása, az emberi méltóság tiszteletén alapuló közszolgáltatás megteremtése. A versenygazdaság érdekei ugyanezt diktálják, paradox módon egyre inkább a kooperációt, az együttműködési készségeket kérve számon a munkavállalóktól. Hogyan is lehetne biztosítani ezeknek az elsősorban szociális, életpálya-építési, mentális készségeknek a fejlődését azokban a mesterséges társadalmakban, melyek szelektáló iskoláinkban óhatatlanul kialakulnak? További kérdés: vajon az utóbbi években az oktatási szolgáltatások minőségének fejlesztésére kidolgozott eljárásokban, azok alkalmazása során kialakultak-e azok az önreflexiós mechanizmusok, melyek az „egyre romló gyerekanyag” bűvköréből kimozdítva az iskolát/fenntartót, a minőségi és személyközpontú szolgáltatás hiányával képesek szembesíteni az intézményt? Kellően érzékeny-e a minőségbiztosítási rendszer arra, ha a gyermekeknek vagy a diákok egyes csoportjainak alkotmányos jogai sérülnek

az oktatási szolgáltatás minőségét vagy jellegét érintő megkülönböztetésük miatt?

Mi tehát annak a paradigmaváltásnak a tartalma, iránya, mely az Európai Unió versenyképességi problémáival, a tudás alapú társadalom és az egész életen át tartó tanulás készségeinek megteremtése iránti törekvéseivel egybevág, de nagyon is hazai gyökerű?

## **HATÉKONYSÁG, MÉRÉS, ÉRTÉKELÉS**

Szembekerültünk az iskoláskorú gyermeklétszám drámai csökkenésének következményeivel, a kisteleplülések iskoláinak mérések sora által jelzett eredményességi problémáival, valamint az iskolafenntartói kör magas számából és elaprózottságából eredő szakmai hiányosságokkal. Mindezek együttesen olyan hatékonyságbeli és fenntarthatósági kérdéseket vetnek fel, melyek megoldása nélkül az oktatási források nem lesznek képesek a minőségi oktatás igényeinek kielégítésére.

A hatékonyság és minőség kérdései a vezető piacgazdasággal bíró országok mindegyikében a vezető témák között szerepelnek. Az utóbbi években olyan minőségbiztosítási keretrendszer dolgoztak ki az EU tagországok szakemberei, mely ajánlás mivoltában is hatni fog a közeljövőben a nemzeti oktatáspolitikáira. Elsősorban a szakképzésben, azon belül pedig a Szakiskolai Fejlesztési Program (SZFP) keretében kezdődött meg az adaptáció, ám a közoktatás egészére alkalmazható lesz. Annál is inkább,





mert a hazai közoktatási minőségfejlesztési rendszer megfelel azoknak az elveknek, annak a logikának, mely az ajánlásban szereplő eljárást jellemzi. Kialakult egy országos szabályozó dokumentumrendszer, melyhez illeszkedik az intézményi szinten – kötelezően – kidolgozott, és a fenntartó által legitimált önértékelési rendszer, valamint a felhasználók, a szülők és diákok visszajelzését biztosító elégedettség mérő eljárásrend. Szükséges látnunk azonban, hogy a keretek megjelenése a szabályozó dokumentumokban szükséges, de nem elégséges feltételei a minőségi és hatékony oktatásnak, hiszen például kétséges, hogy az iskolák és fenntartók azoknak az eredményességi céloknak igyekeznek-e megfelelni, melyek az adott intézményi környezetben a leginkább fajsúlyos, kulcsproblémák megoldásának esélyét adják. Ezért a minőségfejlesztés számára olyan objektív és jól elemezhető méréseken alapuló értékelési adatokat és elemzéseket szükséges biztosítani, melyek megkerülhetetlenné teszik azt, hogy a tantermi, módszertani folyamatokat az önfejlesztő eljárások részévé tegyék az intézmények és fenntartók. Az önfejlesztésen alapuló iskolai munka feltételeként azonban meg kell erősíteni a szakértői rendszert, mely a tanulói teljesítmények mérésén alapuló értékeléséhez az érdekeltek rendelkezésére áll. Anélkül, hogy antiliberalis, etatista eszközök alkalmazásának súlyos hibájába esnénk, meg kell erősítenünk a tanulói teljesítmények mérésén alapuló fejlesztő értékelés intézményi kultúrá-

ját. E nélkül ugyanis nem érvényesülhet szélesebb intézményi körben az önfejlesztés gyakorlata, ugyanakkor sérülhet a gyermekek alapvető joga ahhoz, hogy személyes fejlődéséhez megfelelő színvonalú ellátást, képzést kapjanak. A hazánkban is meghonosodott országos kompetencia mérés eszközrendszerét a Nemzeti Fejlesztési Terv (NFT) forrásainak segítségével továbbfejlesztjük. A „PISA-sokk” keserves tapasztalatai nyomán alkalmassá tesszük a mérést arra, hogy az alapkészségek megerősítésének mértékét az intézményi és osztálytermi szinten az eddigieknél jobban elemezhetővé tegye. Költségvetési forrásból biztosítunk fedezetet a 4. osztályos mérés lebonyolítására is, mely először történik meg 2006-ban. A mérés anonimitása és mintavételi eljárása eddig kevésbé tette lehetővé, hogy kutatói módszerekkel megállapítsuk az általános iskolai kudarcok, a hátrányos helyzetű tanulók lemorzsolódásának mechanizmusát. Most az NFT forrásai lehetővé teszik, hogy a nyolcadik osztályos gyermekek mérése során olyan mintavétel történjen, melynek elemzése nyomán komplex megoldási javaslatok születnek arra a szögyellni való jelenségre, hogy a magyar iskolarendszer a legkevésbé alkalmas a hozott hátrányok csökkentésére, sőt, azok felerősödését nem képes megakadályozni. Ez a jelzett demokrácia deficit akkor kezelhető igazán, ha mérőeszközeink az egész életen át tartó tanuláshoz elengedhetetlen képességek, kulcskompetenciák fejlesztésének mértékét kellő gyakorlatiassággal





képesek mérni és visszajelezni. Ez annak a pedagógiai kultúraváltásnak részét és hátterét adja, mely az intézmény által a gyermek fejlesztéshez adott saját befektetés hatékonyságát, a hozzáadott értéket vizsgálja, ennek növelésében érdekelt, nem pedig az iskolák közötti – az összevetés tekintetében közel sem objektív – tanulmányi verseny eredményekből von le messzemenő következtetéseket.

### **TOVÁBBFEJLESZTETT NAT, ÚJ ÉRETTSÉGI VIZSGA**

A fejlesztő értékelés, mely az intézmény eredménymutatóiból indul ki, mostantól azért is lehet alapja a gyermekek fejlődését támogató értékelési eljárásrendszernek, mert két fontos, mondhatjuk döntő mozzanatban megváltozott az óvodákkal, iskolákkal kapcsolatos rejtett vagy nyilvános elvárásrendszer. A Nemzeti alaptanterv (NAT) 2003-as megújítása nyomán és a választható kerettantervek megalkotásával egyetlen intézménynek sem szükséges a pedagógusok jobb meggyőződése ellenére tananyag-centrikus megközelítéssel és az idő amnyit hivatkozott állandó szorításában dolgozni. Ellenkezőleg: módjuk van nevelési, pedagógiai programjukat úgy meghatározni, hogy az a gyermekek, a tanulócsoporthaladási ütemének, együttműködési és tanulási képességeinek a leginkább megfelel. Hogy ne legyenek félreérthető: arra van joga a pedagógusnak, hogy a rendelkezésére álló eszközkészletből választva a leginkább hatékonyan ítélt tanulószervezési eljárásokat alkalmazva, az értékelés differenciált, sokrétű eljárásai segítségével hatékonyan fejlessze minden rábízott gyermek képességeit, segítse az ismeretszerzés technikáinak elmélyülését. Azért is bátran és szükségszerűen alkalmazhat ilyen logikán nyugvó oktatási, nevelési módszertant, mert az érettségi új szabályozási keretei és tartalmi elvárásai, melyeket a felsőoktatás visszaigazol, megszünteti az eddig „joggal alkalmazott” technológia érvelési alapját: mindenkinek mindent meg kell tanítanunk, amit a különböző felsőoktatási intézmények várhatóan megkövetelnek majd. Ez a logika a szaktanárok számára valóban nem tette lehetővé, hogy figyelembe vegyék a rájuk bízott tanulócsoporthaladást; akadémikus ismeretekkel terhelte a gyerekeket azzal a módszertannal, mely már a felsőoktatásban is egyre kevésbé hatékony. Az átlag feletti tanulási képességekkel bíró 10-20% bírta ezt a fajta didaktikát, a többiek számára az iskolai évek hatékonysága a PISA-mérés szerinti versenyképesség-vesztés eredményét hozta. Az alapkészségek, a szociális, életviteli és életpálya-építési készségek megerősödésére tehát nem fordítottunk elegendő időt, és bár formálisan demokratizálódott az iskola, belső világa nem tükrözte ezt, vagy negatívan tükrözte; sok esetben a pedagógusok tekintélyvesztése következett be, ami diákjaik viselkedéskultúrájának drasztikus romlásában is megmutatkozik. Fontos célunk, hogy a pedagógusok számára is nyilvánvalóvá váljon a központi dokumentumok (NAT







fejlesztési feladatok és érettségi követelmények) koherens szabályozási rendszere. A vizsga adjon lehetőséget a tanulóknak arra, hogy az általuk választott felsőoktatási irányokhoz illeszkedő tanulási utakat válasszanak maguknak a középiskola utolsó két évében. A cél tehát a tanulók önálló döntési képességeinek fejlesztése. A középiskolai tanárok ugyanakkor visszakapják azt a jogukat, hogy tanítványaik felsőoktatásra való alkalmasságának mértékét maguk alakítsák és állapítsák meg. A középiskolai és felsőoktatási expanzió – hasonlóan a fejlett piacgazdaságok intézményrendszerének átalakulási folyamataihoz – új összefüggésbe helyezi a vizsga célrendszerét is. A fejlesztés időszakában az érdekelt népesség 75-80%-a érettségit adó középiskolába jár. A kétszintű érettségi, azon belül az emelt szint mérési rendszerének központi standardja megoldotta azt, hogy e népesség kiválói és középesei is eredményesen vizsgázzanak. Eljárásaiban az önálló problémamegoldásra, a munkaerőpiaci és tanulási képességek megalapozottságára koncentrált, tehát az ilyen értelemben vett érettség vizsgálata irányába mozdult el. Inkább a képességekbe ágyazott ismeretek mozgósításához szükséges gondolkodási műveleteket, mint az ismeretek kiterjedtségéről való visszajelzést kérte számon.

A célok között szerepelt a gimnázium és szakközépiskola tanulási követelményeinek közelítése az általános műveltség megalapozása és megerősítése tekintetében. Ez az elv az iskolatí-

pusok közötti átjárhatóság jobb érvényesülését, a nyitottabb iskolarendszer kialakulását szolgálja, sok elemet át-emelve a nemzetközi vizsgafejlesztés jó gyakorlatából. Sőt, az egyes országokban a mi vizsgánkról formálódó szakmai közvélemény pozitív visszajelzései alapján joggal remélhetjük, hogy ilyen jó gyakorlattá válhat. A Nemzeti Fejlesztési Terv keretében olyan pedagógiai, műveltségterületi mérőeszközöket, vizsgafeladatokat készítenek az Országos Közoktatási Intézet (OKI) szakértői, melyek az alsó középfoktól kezdődően segítséget adnak a pedagógusok számára a kompetenciafejlesztésbe ágyazott ismeretek tanításához kapcsolódó tanulói teljesítményméréshez, ezzel a kimeneti szabályozás változásainak megfelelő eljárások, módszertan alkalmazásához.

Az a kitüntetett társadalmi figyelem, mely joggal kísérte a vizsga első évét, mutatja, mennyire meghatározó a hagyomány, mely ehhez az intézményhez kötődik. A sajnálatos botrány, mely a vizsgaidőszakban a tétellopások nyomán kialakult, elfedte a hosszú távra ható elmozdulás jelentőségét. Keserű tapasztalat, hogy a hazai társadalom – így a pedagógus társadalom is – mennyire rosszul tűri ma a változást, a bizonytalanságot, és mennyire kevés teret ad a kormánynak a szükségképpen némileg bizonytalan kimenetelű, de elengedhetetlen lépések kockázatának vállalásához. Nyilvánvalónak látszik, hogy a bennünk és körülöttünk zajló történelmi változások után és közepette a hagyományos intézmények



drámai átalakulása mekkora bizonytalansági tényezőt jelent. Mindezen tények ismeretében sem mellőzheti a kormányzat olyan lépések bátor felvállalását, melyek a gyorsan, és egyre kevésbé tervezhető módon változó körülményekben rejlő lehetőségek kihasználását vagy éppen a veszélyek elhárítását követelik meg. A társadalmi tolerancia ezekben az esetekben óriási segítség a szükséges lépések megtételében és az intézkedések hatékony véghezvitelében. Ennek a kívánatos magatartásnak ugyanakkor nincs köze a vakfegyelemhez, sőt feltételezi a társadalmi kontrollt.

## **RADIKÁLIS MÓDSZERTANI KULTÚRAVÁLTÁS, KOMPETENCIA ALAPÚ OKTATÁSI PROGRAMFEJLESZTÉS**

Az iskolai autonómia tehát erős visszajelző mechanizmussal és szakmai szolgáltatással párosulva válhat a fejlesztés hajtóerejévé. A hatékonyság biztosításának egyik legerőteljesebb eszköze a pedagógus kompetenciák fejlesztését jelenti. A pedagógus szakmára vonatkozóan fokozott mértékben igaz az, hogy a tanulási folyamat nem zárul le a diploma megszerzésével. A hétévenkénti 120 órányi akkreditált képzés rendszere működik már, és e sajátos piacon megjelentek nagy számban a szolgáltatók; az iskolák maguk alakíthatják az igényeiknek megfelelő portfóliót, ami fontos liberális elv. Az anyagi eszközök nem elegendőek ennek a láthatóan kiemelt feladatnak a teljesí-

tésére, azonban érdemes néhány pozitív körülményt figyelembe venni: az NFT költségvetéséből erre a feladatra jelentős fejlesztési és képzési források állnak rendelkezésre ma is, és a tervezés újabb fázisában ezek a források jelentősen növekedni fognak; a Humán erőforrás-fejlesztési Operatív Program 2.1-es, 3.1-es intézkedéseinek központi fejlesztéseiről és a hozzájuk kapcsolódó pályázati komponensekről van szó. Ezek a sulinova Kht. konzorciumi irányításával, az Országos Közoktatási Intézet és az Educatio Kht. közreműködésével zajló, 2004–2008 között esedékes fejlesztések éppen az első év eredményeit mutatják be. A központi fejlesztések legmarkánsabb céljai között az egész életen át tartó tanulás feltételeit a munkaerőpiaci sikeresség érdekében megalapozó oktatási programcsomagok fejlesztése zajlik 7 kompetenciaterületen. Ezek az óvodai programtól kiindulva magukban foglalják a szövegértési-szövegalkotási, a matematikai, az idegen nyelvi és az információs és kommunikációs technológiák (IKT) alkalmazását elősegítő kompetenciákat, valamint olyan horizontális, keresztntantervi eszközökkel fejleszthetőket, mint a szociális, életviteli és környezeti, továbbá életpálya-építési készségcsoportok. Ehhez a munkához szorosan illeszkedően olyan képzések kifejlesztését végzik szakértői munkacsoportok, amelyek a pedagógusok módszertani kultúrájának radikális átalakulásához járulnak hozzá az előbb említett célok érdekében, különösen pedig az oktatási egyenlőtlenségek



leküzdése, így az oktatásbeli integráció, a befogadó pedagógiai gyakorlat meghonosítása, megerősítése szolgálatában. A pályázó intézmények és pedagógusok arra kapnak forrást, hogy a digitális eszközkészlet alkalmazásához elengedhetetlen beszerzések mellett a programcsomagok intézményi, tanórai alkalmazásához elengedhetetlen módszertant, mérési, értékelési és minőségfejlesztési eljárásokat modulárisan felépülő, akkreditált képzések/tréningek keretében sajátítsák el. A szervezetfejlesztésen túl a kompetenciaterületi felkészítés és az IKT bármely tanórán történő alkalmazását elősegítő képzés kötelező elem, míg a több mint húszféle, pedagógiai-módszertani képzéstípust tartalmazó kínálatból a pályázó intézmény és a pedagógusok igényeik alapján választhatnak. Azok az iskolák, intézményközi konzorciumok, melyek az integráció feltételeinek kialakítására és ilyen oktatás gyakorlására vállalkoznak, továbbá azok, melyek a sajátos nevelési igényű gyermekek befogadását, az inklúziót tűzik ki célul, hasonlóan átfogó pedagógusképzésben vesznek részt. A valóban radikális módszertani, tartalmi és oktatásszervezési irányváltás támogatására a programok meg kívánják nyerni a fenntartói, szülői és civil szervezetek, döntéshozók támogató együttműködését is. Erre alkalmas képzési programok, ezen túl a szélesebb környezet tájékoztatásának céljából érzékenyítő programok kifejlesztése is megtörténik. A feladatok között a pedagógus-alapképzésben alkalmazható, kredit értékű modulcsop-

portok megalkotása és az arra vállalkozó felsőoktatási intézményekben történő bevezetése is szerepel csakúgy, mint a pedagógusképzés bázisintézményi körének kiterjesztése arra az innovatív intézménycsoportra, mely önfejlesztői hagyományokkal rendelkezik és bekapcsolódott az új tartalmak alkalmazásának, tesztelésének, horizontális fejlesztésének folyamatába, majd pedig alkalmassá válik a mentori szakértelem regionális biztosítására is.

### **HELYI TÁRSADALOM ÉS ISKOLA – KISTÉRSÉGI STRATÉGIA**

Magyarországon 2300 önkormányzat tart fenn valamilyen közoktatási intézményt, és még ennél is jóval több azoknak az önkormányzatoknak a száma, melyek érdekeltek az óvodai nevelés és iskoláztatás biztosításában. Komoly ellentmondás létezik a méretgazdaságosság, ezzel összefüggésben az oktatás színvonala, valamint a kisteleplülések megtartó-képességének szempontja között. Kétségtelen, hogy az apró teleplülések számára szinte létkérdés az óvoda és az alapoktatás biztosítása, legalább a kezdő szakaszra vonatkozóan. Ez a költséges megoldás azért is támogatandó, mert a kisteleplülésen élő gyermekek jelentős arányban tartoznak a többszörösen hátrányos helyzetűek csoportjába, így az óvoda rendkívüli segítséget jelent a későbbi iskolai szocializáció, így a sikeres karrier meg alapozása szempontjából.

A kis gyermeklétszámmal és rossz felszereltséggel, épületállománnyal



működő iskolák mindenáron történő fenntartása helyett azonban a központi forrásokat (és a térségieket is) célszerű úgy átcsoportosítani, hogy a kistérségi szinten legyen elérhető viszonylag magas színvonalú, versenyképes szolgáltatás. A szabályozás és finanszírozás tehát előnyben részesíti a települések és intézményeik együttműködését, a fenntartói társulásokat. Új elem a kis-települési normatíva, mely előnyben részesíti azokat az önkormányzatokat, melyek törvényi feladataik ellátását nem önállóan, hanem társult formában biztosítják. Az Oktatási Minisztérium kidolgozza a kistérségi közoktatási feladatellátás hatékonyabb biztosítását ösztönző kereteket, ezekhez a második Nemzeti Fejlesztési Terv (NFT II) készítése során fejlesztési forrásokat is biztosít. Ilyen források segíthetik az egységes 12 évfolyamos képzés kialakítását iskolaközi, településközi együttműködéssel, a pedagógiai programok összehangolásával és a zökkenőmentes iskolaközi átmenet biztosításával. „A XXI. század iskolája” program lehetőséget biztosít a közös fenntartású intézmények fejlesztésére, felújítására, informatikai hálózatának, a digitális oktatás feltételeinek teljes körű biztosítására. A pedagógiai kultúra megújítását szolgáló módszertani és tartalmi fejlesztés eredményeit idén szeptembertől először hasznosító Térségi Iskola- és Óvodafejlesztő Központok további hálózatépítési tevékenységének célcsoportjai a kistérségekben működő társulások lehetnek, a szolgáltatásaikban megtestesülő hozzáadott érték és a

helyi szükségletek figyelembevételével. Ugyanígy fejlesztési források várhatóak az utazó pedagógusok többletköltségének, vagy a sajátos nevelési igényű gyermekek együttnevelését biztosító intézmények utazó gyógypedagógusai költségeinek viseléséhez. Összességében elmondható, hogy a hatékonyság, a szegregáció- és megkülönböztetésmentes pedagógiai gyakorlat és az egész életen át tartó tanulás feltételeit megalapozó kompetenciák, tanulás-szervezési módok fejlesztése azok a prioritások, melyek mentén a források felhasználására minden intézménynek, iskolafenntartónak rendkívüli lehetőségei nyílnak meg az elkövetkező években.

Az iskola társadalmasításának fontos eszköze a szülőkkal, a gazdaság és a civil világ szereplőivel való egyre szorosabb kapcsolat biztosítása, és nem csak a közoktatás területén. A felnőttképzésben, a nem formális oktatásban az eddigieknél messzemenően rugalmasabb rendszert szükséges kiépíteni. Az előzetes tudás mérésére, elismerésére és az informális oktatás iránti motiváció felkeltésére kitűnő nemzetközi gyakorlatok állnak rendelkezésre. A francia modell nyomán ma már az Európai Bizottságban is megfogalmazódott az az ajánlás, mely a nem formális kompetenciák elismerésétől a képzettségek összehangolásáig széles értelemben kívánja rugalmassá tenni a munkavállalás feltételeit. A képzések összehasonlíthatóvá tétele és egységes minőségbiztosítása mellett különösen fontos a tanulási eredmények (tudás, készségek,



képességek és kompetenciák) különböző szintjeire építő semleges, a nemzeti oktatási rendszerek sokszínűségét szem előtt tartó nyolc referenciapont (szintek) kialakítása. A támogató eszközök része az Integrált Európai Kredit-átváltási Rendszer és az ebben az évben hazánkban is bevezetett Europass okmány, mely amolyan igazolt kompetencia portfóliónak tekinthető. Ezek ugyanis lehetővé teszik a formális, nem-formális és informális tanulás eredményeinek elismerését is. Mindebből adódóan az iskola nyitott oktatási környezet biztosításában lehet érdekelt, elő fogja segíteni környezetében az egyéni mobilitást a tanulás és a munka világában, szemben azzal a szerepfelfogással, mely miatt a múltban ennek inkább gátja, mereven szabályozója volt. Az inaktív emberek, a tanulás iránti motivációt elvesztett felnőttek visszavezetése az oktatás világába olyan társadalmi feladat, igazi horizontális program, mely hazánk versenyképességének egyik biztosítója lehet. Ez az oka

annak, hogy az NFT forrásait fel kell használnunk a közoktatási intézmények pedagógusainak képzésére abból a célból, hogy megfeleljenek a felnőttképzés szükségletei által támasztott új és megkerülhetetlen kihívásoknak. Egyben az intézmények tárgyi infrastruktúráját is alkalmassá kell tennünk a feladat ellátására. A gazdaság szereplői már most felismerték a tudásgazdaság munkavállalói szerepeinek átrendeződését. Szövetségesek lesznek, mert érdekeltté tehetők a helyi társadalom képzési igényeinek megfogalmazásában és támogatásában is.

Válság és radikális programfejlesztés, liberális törvényi és alkotmányos keretek, mégis azonnali cselekvést, beavatkozást igénylő szegregációs jelenségek; hosszú távon ható modernizációs folyamatok beindítása, a világban zajló kaotikus folyamatok bizonytalansági tényezői mellett nagyságrenddel több forrás a stratégiai tervezés céljainak eredményes megvalósítására – oktatás jövőjében.





## Gyerekszáj – irodalom

És akkor a költő megírta Szundi két apródja című versét.

A Toldi olyan mű, amelyben a főhőst feldolgozzák.

- Kik voltak a vándor énekesek? Nevezd meg egyet közülük!
- Kodály Zoltán.

Zrínyit a bécsi kamarilla által felbérelt ólmozott vadkan ölte meg.

Eötvös József többek között Budán született.

A görög ábécé kezdete: alfa, béta, céda...

Shakespeare víg nőekkel élt Windsorban és tévedésből vígjátékokat írt.

- Miért van Gárdonyi Géza sírjára az írva, hogy „Csak a teste”?
- Mert a fejét levágták a törökök.

Villon fő műve az Ótestamentum.

Ady Boncza Bertalant vette feleségül.

[Kölcsey] Kálmán nevű öccsének írta a rendkívül szép Paralízis című művét.





## RENDSZERVÁLTÁS HELYETT – VÁLTAKOZÓ RENDSZEREK A KÖZOKTATÁSBAN

---

MIKSA LAJOS

**W**ajon a gazdasági megszorításokkal súlyosbított demográfiai mélyrepülésre lehet-e másként reagálni, mint iskolabezárásokkal? Igen, például aktív családpolitikával. „Lehet úgy is, hogy kisebb osztálylétszámokkal tanítanak az iskolák. Ez kétségkívül minőségi javulást eredményez” – mondta Andorka Rudolf akadémikus, a Budapesti Közgazdaság-tudományi Egyetem rektora. (...) „Elhatározás kérdése, hogy hosszú távú fejlődése érdekében a jövőjébe fektet-e be a társadalom, vagy pillanatnyi érdekeinek megfelelően feléli a jövőt.”

Nyitó előadásában két sürgető feladatról beszélt *Gazsó Ferenc* miniszterhelyettes 1988. június 10-én a *fiatal oktatásügyi dolgozók* (utolsó) országos alágazati parlament-jén: a pedagógustársadalom helyzetének („motiváltságának”) javításáról és az iskolák szakmai önállóságának megteremtéséről.<sup>1</sup> Mindkettőre a *folyamatos fejlesztés* gyakorlati megvalósítása érdekében lett volna szükség. A folyamatos fejlesztés lényege egy illúzió, miszerint a diktatúra viszonyai közt, átfogó reform és komoly beruházás nélkül, csupán az intézményekben rejlő tartalékok felszabadításával a magyar közoktatás képes megújítani önmagát. Csakhogy az ötletszerű kísérletezgetésekre alapozott elképzelés nem állt össze határozott irányú stratégiává.

Mindazonáltal bámulatos, hogy a „motiválatlan” pedagógusok milyen energikusan és lelkesen próbálták gyors cselekvésre készíteni a politikát és a szaktudományt. Cikkeztek, vitákat indítottak, felhívásokat tettek közzé, nyílt levelekkel bombázták az éppen aktuális minisztert, *Czibere Tibort*, majd *Glatz Ferencet*. Sorra alakultak a legkülönbözőbb szakmai és érdekvédelmi szervezetek, helyi kezdeményezések nőttek ki a honi pedagógia talajából, köztük olyanok, amelyek immár a közoktatás struktúráját feszegették, a szülők is megmozdultak, iskolaszékeket állítottak fel... Tény, hogy divergálni kezdett a közoktatási rendszer. *Báthory Zoltán*, az Országos Pedagógiai Intézet (OPI) osztályvezetője jelentette be, hogy a „szét-tartó folyamatok józan mértékű összetartása” céljából *nemzeti alaptanterv* készítésére tett javaslatot és kapott rá megbízást „egy szakértői csoport”.<sup>2</sup>

Ám ennél többet vártak a katedrán állók. Csalódottságuknak *Hoffmann Rózsa* gimnáziumi igazgató adott hangot, kijelentvén, „sem a kormány (hivatal), sem a tudomány nem számol ma még a gyakorló pedagógusok szakmai illetékességével. (...) E körökből többen pusztán végrehajtóknak, szellemi betanított munkásoknak tekintik a tanárokat.”<sup>3</sup> A Művelődési Minisztérium (MM) 1989 tavaszán



bízta meg az Oktatáskutató Intézetet új oktatáspolitikai koncepció elméleti megalapozásával; egy tanulmánykötet született, címe a meglehetősen és lefegyverző „*Csak reformot ne...*”. De indokolt a címválasztás, a szerzők ugyanis egyöntetűen elutasítják az „egy központból vezérelt” teljes körű és radikális reform gondolatát. Technokrata szemléletet tükröz a könyv; a közoktatást részekből összerakott és szétszedhető mechanikus szerkezetnek látja, amely elemenként megújítható, az egésznek viszont megfelel a folyamatos fejlesztés. A pedagógus is alkatrész a gépezetben, változatlanul megrendelést teljesít; igaz, már nem a pártállam, hanem a piacgazdaság a megrendelő.<sup>4</sup>

Nem lett törvény belőle, a rövid *Glatz*-korszaknak csupán az 1985-ös oktatási törvény módosítására futotta, ám a változás történelmi jelentőségű. Az állam feladta iskolaalapítási monopóliumát; januárban látott napvilágot az 1990. évi alkotmányerejű törvény a lelkiismereti és vallásszabadságról, valamint az egyházakról; a Művelődési Minisztériumban egyházi főosztály alakult.

Mindezek után, s miután a változások hullámverése felszínre dobta hordalékait (például kirobbant az első, az „átlátszó borítékos” érettségi botrány, *Glatz Ferenc* még sebtében megszervezte a *Pro Renovanda Cultura Hungariae* alapítványt „elkülönített pénzek felhasználásával”, majd átadta helyét *Andrásfalvy Bertalannak*, a diktatúra utáni első szabad választáson győztes Magyar Demokrata Fórum (MDF) művelődési és közoktatási miniszterének 1990. május 23-án.

## 1990–1994

Pedagógusnapi köszöntőjében az új miniszter hitet tett a közoktatás megújítása mellett, és a megújulás letéteményesének a nevelők egyéniségét nevezte meg. Ugyanakkor az 1990/1991-es tanév megkezdéséhez kiadott tájékoztató csillapítani igyekszik a felzaklatott kedélyeket, a törvényességet hangsúlyozza, óvja az iskolákat az elhamarkodott intézkedésektől. Ennek dacára már szeptemberben indulatok korbácsolt a Pedagógusok Demokratikus Szakszervezete (PDSZ) indítványa az intézményvezetők személyét érintő bizalmi szavazásról. A kormány nem állt mellé, a javaslat elbukott, így személycserék nem segítettek az iskolai rendszerváltást, ellenkezőleg, függetlenített párt-, KISZ-, úttörő- és tanácsi posztokról „ejtőernyősök” hada indult el és landolt az iskolák igazgatói irodáiban (is). Ők sietve liberális mezt öltöttek. Már következmény, hogy a konzervatív oktatásirányítás a balliberális ellenzék foglya lesz, de még nem veszi észre. A minisztérium a *Báthory*-féle nemzeti alaptantervről egyeztet, a tárcavezető *Gazsó Ferencet* kéri fel az oktatási rendszer „átfogó fejlesztési tervének” kimunkálására, neki ad megbízást az új közoktatási törvény tervezetének elkészítésére is. *Zsolnai József* „független szakembercsoportja” alkotja meg „a magyar közoktatás minőségi megújulásának programját”, amelyről diadalmasan kijelenti: „Ez a tervzet liberális iskolarendszerben gondolkodik...”





Milyen a liberális iskolarendszer? „Az iskolák maguk alakítják ki a maguk tantárgyi rendszerét attól függően, hogy a kultúra mely területének ápolását, fejlesztését tudják különösképpen nagy jelentőséggel felvállalni” (sic!) (...) vagyis az iskola „kiválasztja azt a szegmentumot, amelyre szerinte a körzetébe tartozó gyerekeknek a legnagyobb szükségük van, illetve, amely terület a tantestület érdeklődéséhez legközelebb áll” – magyarázta a vezető szakember.<sup>5</sup> Világos: a kultúra adott szegmense az egyik iskolában lehet informatika, idegennyelv-tudás, nemzetközi érettség, a másikban esetleg kosárfonás.

Nem kell hüledeznünk azonban, mert e szélsőségesen liberális felfogás jól körülhatárolható társadalmi réteg igényeit elégíti ki. Az iskolázott és jómódú szülőknek kiválóan megfelel az erősen szelektáló iskolarendszer, hiszen saját társadalmi előnyeket akarják továbbörökíteni. Szemben a többségi „hagyománytisztelő” népelességgel, amely az enyhén szelektív, inkább „kiegyenlítő” közoktatási rendszert részesíti előnyben, és az esélyteremtésen túl a rendet, a fegyelmet, a kötelességteljesítést, a szolidaritást, az erkölcsösséget, a keresztény tanításokat is fontosnak tartja. Ezt mutatta ki az Országos Közoktatási Intézet (OKI) egy reprezentatív vizsgálata. Halász Gábor kutatásvezető szerint pártszimpátiákra is fény derült. A „modern” oktatáspolitikát támogatók főként a liberális ellenzékre szavaztak, a konzervatív nevelési elveket vallók többsége a kormánypártokat segítette hatalomba.<sup>6</sup> A kultusztárcának most már észre kellett vennie, hogy az ellenzék oktatáspolitikájának medrében sodródik.

Am egyelőre arra sincs eszköze, hogy megfékezze az új intézményfenntartó laikus önkormányzatok túlkapásait. Bizonyára nem véletlenül gyakorló pedagógus, a szigetszentmiklósi *Koós Ferenc* iskolaigazgató vállalkozott egy következetesen konzervatív irányítási modell felvázolására. Visszaállítaná a tankerületi főigazgatóságokat, a szakfelügyelői testületet, az Országos Köznevelési Tanácsot; az igazgatókat nem az önkormányzatok, hanem a tankerületek illetve a minisztérium nevezné ki; a helyhatóságok befolyása az iskolaszékeken át érvényesülhetne, mert – mint indokolta – „bizonyos műveltséget minden tanulónak kapnia kell, és ez nem lehet helyi döntés függvénye”.<sup>7</sup>

Az egyéni javaslat politikai dimenziót akkor kapott, amikor *Kálmán Attila* politikai államtitkár is arra a felismerésre jutott, hogy az önkormányzatoktól független szakmai felügyeletre van szükség, ismertette a területi oktatási központok (TOK-ok) tervét, továbbá közölte: újraírják a közoktatási törvény tervezetét.<sup>8</sup> A dühödt és folyamatos, szándékos félremagyarázásoktól sem mentes támadások hatására azonban a szaktárca meghátrált. Már a törvény koncepciójában megfosztotta a TOK-ot hatósági jogosítványától. Hasonló sorsra jutott az oktatás társadalmasítására hivatott szervezet, az iskolaszék. Nemcsak kötelezősége szűnt meg, hanem javaslattevő jogköre is véleményezési joggá halványult, például az igazgató kinevezésénél, noha ekkorra az Alkotmánybíróság már felszámolta a



nevelőtestület egyetértési jogát.<sup>9</sup> Ugyancsak ingerült elutasítás fogadta azt a minisztériumi szándékot, amely minden közoktatási intézményre kiterjedően „a lelkiismereti szabadság és a különböző világnézetűek közötti megbékélés” elvét akarta törvénybe iktatni az állami és az önkormányzati iskolák világnézeti semlegessége helyett. Mindezek ellenére a tárca megegyezésre törekszik, Oktatási Érdekegyeztető Fórumot alakít, formálódik a Közoktatás-politikai Tanács...

Nemzeti oktatásügyben a konszenzus természetes követelmény, hiszen „egy oktatási törvényt káros dolog négyévenként megváltoztatni” – mondta *Hermann Avenarius* frankfurti professzor, aki az UNESCO megbízásából járt Magyarországon. Szakmai vitákkal meg is lehetne teremteni, csakhogy „vitáik *nem szakmai természetűek*” – állapította meg. Mi a véleménye a vitatott témákról? Nézzük sorra! NAT: Kifejtette, hogy „szükség van nemzeti alaptantervre”, mert „a követelmények pontos meghatározása nélkül a vizsgarendszer is a levegőben lóg”. Tanterületi oktatási központok: „Németországban teljesen általános, hogy az önök területi oktatási központjaihoz hasonló közbeeső oktatásirányítási szintek működnek.” Igazgatók kinevezése: „Az önkormányzatok demokratikus intézmények, s nem lehet megfosztani őket az igazgatók kiválasztásának jogától, mert akkor a felelősségüktől fosztanánk meg őket.” Egyházi iskolák: „A magániskolák léte hozzátartozik a liberális társadalomhoz (...) Ezek nagy része egyházi iskola, többségük katolikus. *Nagyon magas a presztízsük.*” Világnézeti semlegesség: „Nem hiszek az értéksemleges iskolában. *A toleranciában hiszek*” – hangsúlyozta.<sup>10</sup>

„Mi lesz veled, nemzeti alaptanterv?” – tette fel a kérdést *Ballér Endre*, *Báthory Zoltán*, *Nagy József* és *Szebenyi Péter*, mármint mi lesz a NAT 1-2-3-mal, amelyeket ők csiszolgattak fokról fokra. *Baranyi Károly*, az MKM főosztályvezetője válaszolt: Új tanterv készül, a NAT 3 pedig egyike lesz a választható tanterveknek.<sup>11</sup> Megalkotja a NAT 4-et, mígnem *Kálmán Attila* eredményt hirdet: a NAT 4 sem hivatalos dokumentum, a NAT 3-mal együtt forrásanyagnak minősül.<sup>12</sup> Az új miniszter, *Mádl Ferenc* integráló személyisége, széleskörű műveltsége és szerkesztői képessége kellett ahhoz, hogy az összes NAT-változatból megszülessen a már vállalt tervezet és követelményrendszer. Ő volt az, aki megelégette a törvényről szóló vég nélküli vitát is, s neki lett igaza: 1993. június 12-én a közoktatási törvényt egy voks híján kétharmados többséggel megszavazta a parlament, és még aznap elfogadta a szakképzési, másnap a felsőoktatási törvényt.

Közelednek a választások. 1994. március 30-án az Országházban tartott oktatási vitanapot a túlfűtött politikai légkör érdemi párbeszédre alkalmatlanná hervertsította, a tárca évkönyvben összegezte az általa fontosnak tartott tényeket. Például azt, hogy a csökkenő gyerekszám ellenére 761 új (visszaállított) iskola nyitotta ki kapuját a ciklus alatt, és ennek arányában nőtt a pedagógusok száma. *Mádl Ferenc* a közoktatási törvényt tekintette kiemelkedő teljesítménynek. A minisztérium 1994. május 6-án még közoktatási megállapodást írt alá az egyházi iskola-



fenntartókkal. Még lezajlott egy békülékeny vita a NAT követelményrendszeréről. Ezzel az oktatásügyben is lezárult a rendszerváltás (-változás, -változtatás, fordulat?) első négyéves időszaka.

### 1994–1998

Az új választás abszolút nyertese a Magyar Szocialista Párt (MSZP), egyedül is alakíthatna kormányt, de koalícióra lép a Szabad Demokraták Szövetségével (SZDSZ). A szocialisták oktatási programja távol áll az SZDSZ-étől, az oktatás irányítása mégis liberális kézbe került. A miniszteri széket *Fodor Gábor* (SZDSZ) foglalta el, az MSZP oktatási programjának kidolgozásában jelentős szerepet vállaló *Jánosi György* a politikai államtitkári posztot kapta. Ám pár hónap múlva lemond. Nem „a tárcán belül szükségszerűen kialakuló politikai és szakmai viták” miatt, hanem azért, mert a miniszterelnököt a minisztériumból „félretájékoztatták”, így egy ígéretével hazugságban maradt.

*Horn Gyula* elhíresült karcagi beszédében a teljes közoktatási rendszer átvilágításával, elbocsátásokkal fenyegette meg a pedagógusokat. *Horn Gábor*, a szabad demokraták oktatáspolitikusa viszont kategorikusan kijelentette: „ebben az országban nincs pedagógusfelesleg, ezért *nem kerülhet sor pedagógus-elbocsátásokra*”.<sup>13</sup>

Ehhez képest a következő, az 1995. év elején már sorra születnek (Lőrinciben, Csepelen, Hatvanban, Kaposvárott stb.) iskolabezárásokra, elbocsátásokra vonatkozó önkormányzati akciótervek és határozatok. *Báthory Zoltán*, a közoktatásért felelős helyettes államtitkár 1995. augusztus 24-én Kazincbarcikán egy pedagógus fórumon ismerte el, hogy valóban elkezdődött a „racionalizálás”. Indoklása szerint azért, mert „megbomlott az egyensúly a finanszírozás állami és fenntartói teherviselése között”. Magyarán: nagyságrendekkel csökkent az állami támogatás. Például az általános iskolák esetében az arány már csupán 47% (az előző ciklusban 70-75% volt), az óvodáké pedig 26%-ra zuhant, miközben a működési költségek 80-84%-át az amúgy is megalázóan alacsony bérek teszik ki.<sup>14</sup>

Gazdasági prés alatt vergődnek az önkormányzatok. Döntéseiknél a pénzhiány mellett a csökkenő gyerekszámra hivatkoznak. A „*Bokros-csomag*” az egész közoktatási rendszert „gazdaságtalannak” ítélte, ezzel a kisiskolák sorsát is megpecsételte, hiszen minél kisebb az iskola, annál magasabb a fajlagos költsége. Kiszabadult a szellem a palackból, ismét működésbe lépett a pártállam központosító reflexe.

Csakhogy egy helyi közoktatási rendszer nem darabszámokból áll, hanem eleven és érző organizmus. Szülők, növendékek, pedagógusok soha nem látott egyiségben és példátlan elszántsággal tiltakoznak a lelketlen intézkedések ellen. Altalában hiába. A minisztérium magukra hagyta őket, az önkormányzatok autonómiáját hangsúlyozza, mi több: a „racionalizálást” felveszi a *modernizáció* programjai közé.





Vajon a gazdasági megszorításokkal súlyosbított demográfiai mélyrepülésre lehet-e másként reagálni, mint iskolabezárásokkal? Igen, például aktív családpolitikával. „Lehet úgy is, hogy kisebb osztálylétszámokkal tanítanak az iskolák. Ez kétségtávol minőségi javulást eredményez” – mondta *Andorka Rudolf* akadémikus, a Budapesti Közgazdaság-tudományi Egyetem rektora. – „Nem jelenti per se, hogy a nagyvárosokban, amelyekben sok általános iskola működik, nem lehetne bezárni egy-két iskolát. A kis települések helyzetét érzem problematikusnak, mert az egyetlen iskola felszámolása szükségképpen körzetesítést jelent, avagy a nyolcosztályos általános iskola bármilyen beszűkítését, visszafejlesztését. Mindkettő a gyerekek érdekei ellen hat, növeli a tanulással járó megterhelésüket” – folytatta. Indokolt volt az aggodalma. A „társulások” ösztönzése ugyanis egyet jelentett a körzetesítéssel, a NAT szakaszolása pedig a 6+4+2-es iskolaszervezést, vagyis a hat elemi és a négy évfolyamos gimnázium derékba törését vetítette előre. Tehát választhatott a politika, mint *Andorka Rudolf* fogalmazta: „Elhatározás kérdése, hogy hosszú távú fejlődése érdekében a jövőjébe fektet-e be a társadalom, vagy pillanatnyi érdekeinek megfelelően feléli a jövőt.”<sup>15</sup>

Immár nyilvánvaló, hogy pillanatnyi érdekeinek megfelelően döntött a regnáló hatalom. Ha másként fogalmazva is, a tényet elismerte *Báthory Zoltán*, amikor a közoktatás fejlesztésének minisztériumi stratégiája mellett érvelt, mondván: „Két megközelítés állt egymással szemben, egyik egy társadalmi ideálból és emberképből indul ki, a másik a valóságos helyzetből, a tárca az utóbbit választotta. Központilag nem fogalmaz meg reformüzeneteket, hiszen azok már élnek a társadalomban, mint például a középiskola expanziójának igénye, a NAT és a helyi tantervek, a racionalizálás – a stratégia ebbe az irányba mutat.”<sup>16</sup> Az utóbbiak együttesét nevezte el a minisztérium közoktatási *modernizáció*nak.

Ám a nyilatkozat többet is elárul és megmagyaráz. Megérthetjük belőle, hogy 1996-ban a magyar iskola millenniuma miért maradt szinte észrevétlen, illetőleg fulladt unalomba, noha olyan tündökletes ünnep lehetett volna, amely az oktatás ügyét hosszú időre a társadalom figyelmének gyújtópontjában tartja. Azért történt így, mert a magyar iskoláztatás ezer éven át két *ideálból* táplálkozott: az egyik a kereszténység, a másik a nemzeti összetartozás. Így az is érthetővé válik, hogy a neoliberais oktatásirányítás miért ragaszkodik az iskolák világnézeti semlegességéhez a lelkiismereti szabadsággal szemben, és az is, hogy miért nem akar nevelni. Mindeközben viszont a Soros-alapítvány a maga értékei meggyökereztetésére árnyék-közoktatási rendszert építhetett ki Magyarországon, amely ráadásul úgy viselkedik, mintha a legális rendszer felettes énje volna.

Hatalmas, 80-100 ezer embert felvonultató tüntetés zajlott 1995. november 15-én az Országház előtt. A résztvevők „Az értékek és az érdekek védelmében” jelszó alatt a kormány oktatás- és művelődési politikája ellen tiltakoztak, egyszersmind *Fodor Gábor* miniszter lemondását követelték. Lemondott, utóda *Magyar Bálint*





lett, általa pedig megerősödött a neoliberális oktatáspolitikai. A következő bő két esztendő a közoktatási modernizáció elfogadtatásának és gyakorlatba iktatásának jegyében telt el, amelynek gerincét a *kétpólusú tartalmi szabályozás* alkotta. Egyik póluson a Nemzeti alaptanterv állt a maga komplex műveltségi területeivel (ezt a kormány elfogadta), a másik végponton a szabályozás pillérének a helyi tantervekből kellett volna felépülnie, de a feladat meghaladta a nevelőtestületek felkészültségét és tűrőképességét. Az MKM „mintatantervekkel” igyekezett segíteni, ezzel azonban a liberális elméleti konstrukció lényege veszett el. Ennek ellenére kitértek a bevezetés időpontját: 1998. szeptember 1-jén a NAT szerint kellett megkezdeni a tanítást az általános iskolák első és hetedik osztályaiban.

Am közébejött a kormányváltás.

### 1998–2002

A konzervatív elveket valló FIDESZ – Magyar Polgári Párt alakított koalíciós kormányt és vette át az oktatásügy irányítását. Már korábban kinyilvánította, hogy megszünteti a kétpólusú tartalmi szabályozást, *kerettanterveket* épít a NAT és a helyi tantervek közé, ide helyezi a tartalom súlypontját. Mindazonáltal útjára indította a Nemzeti alaptantervet, de felmérte következményeit. „A kutatások megerősítették, hogy a NAT bevezetése zavart keltett az intézményekben, tantervi káoszhoz vezetett. Tovább nőtt a tanulók túlterheltsége, megbomlott a képzés és a nevelés egyensúlya. A NAT követését illetően kétféle szakadt a rendszer, a pedagógusok jelentős része csendben ellene szegült a törvénynek” – értékelte a kialakult helyzetet *Pokorni Zoltán* oktatási miniszter.<sup>17</sup> „Három fontos érték előmozdítása a cél – mondta. – Az egyik az *esélyegyenlőség* értéke, a másik a *minőségé*, a harmadik pedig a *nevelés egyenrangúsítása*, újbóli megerősítése.”<sup>18</sup>

Így nyilvánvaló, hogy a kerettanterv eszköz, a minőség kategóriája alá tartozik. Bevezetésükre 2001. szeptember 1-jén került sor az 1., az 5. és a 9. évfolyamokon. A kiválasztott osztályokon látszik, hogy az iskolatípusonkénti kerettantervekkel sikerült stabilizálni a rendszert, megőrizni a 8+4-es (4+4+4-es) iskolaszervezet dominanciáját. Sőt, *Pálinkás József* (a pártelnökké választott *Pokorni Zoltán* helyébe lépett) miniszter rámutatott: „A kerettanterv és a 2005-től bevezetendő érettségi új rendszere nem csupán a készségek, képességek fejlesztését kezeli rangjának, fontosságának megfelelően, hanem egyszersmind korlátozza is az öncélú versenyt, ezáltal védelmet jelent gyermekeink értelmetlen túlterhelésével szemben is.”<sup>19</sup>

Csak hogy a kerettanterv nem gyógyír az iskolák romló hatékonyságára. Ez indokolta, hogy az Oktatási Minisztérium a tanulás-tanítás folyamatába is be akart avatkozni az ún. „minőségbiztosítási” rendszer meghonosításának kísérletével. Megkapta érte a „központosítás”, a „visszaállamosítás” vádját, *Olensen Lars Abroe*, a téma dán szakértője is figyelmeztette magyar kollégáit: „A 'saját' modell célja



nem lehet egy centralizált rendszer létrehozása. (...) Ami 'centralizálható', az a minőség kritériumainak és jelentésének meghatározása."<sup>20</sup> Nos, éppen az utóbbi célozta meg az az első országos mérés és értékelés, amely a 2001/2002-es tanévben az első, az ötödik és a kilencedik osztályos tanulók alapkészségeit és kompetenciáit tárta fel. Mindazonáltal a tárca váltig hangsúlyozta, hogy a Comenius 2000 minőségfejlesztési program önkéntes részvételen alapul, lényege az önkorrekció, a saját lehetőségekhez „hozzáadott pedagógiai érték”. Új intézmény alakult, az Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont (OKÉV), kiépültek területi irodái, megteltek a szakértői és vizsgáztatói névjegyzékek.

Am a minőség záloga a pedagógus. Érdeemes megfigyelni a bérek alakulását. Ha a pedagógus-reálkeresetek 1990. évi átlagát tekintjük 100%-nak, úgy az arány 1993-ban 85%, 1994-ben 71% és 1995-ben 65%. Ez volt a mélypont. A Horn-kormányban a reálkereseteket a ciklus végére sikerült a ciklus elejei szintre visszatornáznia. Ehhez képest bravúros teljesítmény a 95%, amelyet a statisztika 2001 szeptemberében mutat. „Az a cél, hogy 2006-ra a pedagógusok átlagkeresete érje el a nemzetgazdasági átlagkereset 125 százalékát. Ez a felzárkózás már a pedagóguséletpálya-modell keretei között valósulhatna meg, amely így nem egyszerűen keresetemelést, hanem egy jól átgondolt karrierpálya kialakulását is jelenti” – közli a minisztérium.<sup>21</sup> Új kitüntetések alapít: az Eötvös József-, a Tessedik Sámuel- és a Kármán Tódor-díjat.

Az esélyteremtés érdekében a parlament a fiatalok 18. életévéig meghosszabbította a tankötelezettséget. A szakképzést is integráló Oktatási Minisztériumnak pedig szembe kellett néznie e mostohán kezelt terület problémáival is. Itt évfjára-tonként mintegy 30 ezer diák (24-26%) marad le a tanulásban, sokan véglegesen kiesnek a közoktatás rendszeréből. A hátrányos helyzetű, elsősorban roma fiatalok szakoktatásáról szóló konferencia megfogalmazta a felzárkóztatás pedagógiai elveit, amelyek között első helyen az integráció szerepel.<sup>22</sup>

Eltörölte a kormány a tankönyvek általános forgalmi adóját, és az állami támogatást nem a kiadók, hanem a szülők kapják. Oktatási jogok biztosa kezdi meg működését. A közoktatási rendszer egyenrangú részesévé válik a kollégiumi nevelés. Elindul az Arany János Tehetséggondozó Program. Az OM főosztályt nyit az önkormányzati és a kisebbségi kapcsolatok ápolására, valamint az „eltérő” feltételek kiegyenlítése érdekében. Ide tartozik az 1100 lelkesnél kisebb települések óvodáinak, iskoláinak kiegészítő támogatása. Jelentős önrésszel Phare-program indul a hátrányos helyzetű, főleg roma fiatalok társadalmi beilleszkedésének segítésére. Működik az Apáczai Közalapítvány, amely a határon túli magyar fiatalok anyaországi továbbtanulását szolgálja. Elindul a diákhitel. Új ösztöndíj lép életbe: a Bursa Hungarica. Tudástérkép készült, ez a területi hátrányok kiegyenlítésének első lépése. Létrejön a Magyar Nemzeti és Etnikai Kisebbségekért Közalapítvány. Julianus néven testvériskolai program indul – és így tovább.



A nevelés célja az „önmagával egyenesben levő, harmonikus, egészséges személyiség. Értékei: „a humánus, a szolidaritás, az együttműködés, a másik iránti részvét”. Ezek közösségi értékek, nem kötődnek egyetlen ideológiához. „Nem lehet célunk egy ideológia kitüntetése, megnevezése, az viszont célunk lehet, hogy ilyen szerves közösségek jellemezzék az iskolákat” – hangsúlyozta *Pokorni Zoltán*.<sup>23</sup> Ezért az oktatási munkaformákkal egyenértékűnek nyilvánította a nevelés színtereit és alkalmait. A kerettantervek révén a 7. évfolyamon új tantárgy lép életbe: az *ember-és társadalomismeret, etika*, amely a nevelésnek ugyancsak fontos eszköze. Az iskolákban emléknapot kapnak a holokauszt és a kommunizmus áldozatai.

Vészcsengő néven az OM és az Ifjúsági és Sportminisztérium (ISM) közösen indít programot a drogfogyasztás megelőzése és visszaszorítása céljából, mindkét tárca támogatja a „drogtörvény” megszigorítását. Az Országházban 2001. április 19-én a történelmi egyházak együtt értékelték a rendszerváltás utáni hitvallásos iskoláztatás első tíz esztendejét. A szakértárca vezetője elmondta, hogy az önkormányzati intézmények nem lehetnek világnézetiileg elkötelezettek, de a pedagógusok igen, mert nevelni csak értékelvűen, szilárd meggyőződéssel lehet.<sup>24</sup> A Magyar Tudományos Akadémia pedagógiai szakosztálya 2001. október 25-én első ízben tartott neveléstudományi konferenciát. Az intézményes nevelésnek felmérhetetlen segítséget nyújtanak a civil szervezetek: a cserkészek, a természetbarátok, az erdei iskolák, stb. Csupán egyetlen példa: a *Monspart Sarolta* által vezetett Wesselényi Miklós Sport Közalapítvány 2001-ben 620 millió forintot költött ifjúsági szabadidősportra.

Perspektivikus oktatáspolitikai képe áll össze a részletekből. Ennek tükrében igen sommás *Magyar Bálint* ítélete: „A magyar oktatási rendszerrel ma nagy baj van.” És nem hagy kétséget afelől, hogy milyen szellemben rendezné át a rendszert.<sup>25</sup> Más a szocialisták véleménye: „Az oktatásügynek nyugalomra és biztonságra van szüksége” – mondta *Hiller István*, az MSZP oktatáspolitikusa és miniszterjelöltje. „Össze kell fognunk”, „konszenzust kell elérnünk” – hangsúlyozta. „A kerettanterveket nem fogjuk eltörölni” – ígérte. Mi a garancia? „Az oktatási tárcát mindenképpen megtartjuk az MSZP kezében.”<sup>26</sup>

Közben a kormány elfogadta az Oktatási Minisztérium 2002 és 2006 közötti időszakra vonatkozó terveit. Röviden: 1) A pedagóguséletpálya-modell bevezetése. 2) Közoktatási iskolafejlesztési célprogram (épületek felújítása, szabvány szerinti felszerelése). 3) Színvonalas tankönyvek – ingyen. 4) A rászoruló gyerekek ingyenes étkeztetése. 5) Felsőoktatási intézmény- és kollégiumfejlesztési program. 6) A felsőoktatási intézmények finanszírozásának átalakítása. 7) A kutatásfejlesztés növekvő állami támogatása.<sup>27</sup>

Közvetlenül a választások előtt a közalkalmazottaknak mindkét ellenzéki párt jelentős béremelést ígért: az SZDSZ 100.000 Ft-os diplomás minimálbért, az MSZP 50%-ost.





## 2002–2005

Hiábavalónak bizonyult a szocialista fogadkozás, az oktatásügy irányítása ismét a szabad demokraták és *Magyar Bálint* kezébe került, az MSZP-nek és *Hiller Istvánnak* be kellett érnie a politikai államtitkári poszttal. Béremelési ígéretét az új kormány beváltotta, állami fedezete azonban csak novemberig tartott ki. A frissen választott önkormányzatok már a növekvő terhekkal szembesültek, kényszerűségből megint saját intézményeik ellen fordultak.

Az Oktatási Minisztérium a visszarendezéssel volt elfoglalva. Rövid idő alatt és csendben sikerült kiürítenie a kerettanterveket és feltölteni más tartalommal. Módszere egyedülálló: a dominóelvet alkalmazta. A 2003. évi állami költségvetés sűrű tételei közé elbújtatva csökkentette a tanulók heti kötelező óraszámát. Eből következően szűkíteni kellett a tananyagot. Ha megváltozik a tananyag, megváltoznak a követelmények. Máris érvényüket veszítették a kerettantervek, újat lehetett állítani a helyükbe. Mindeközben a pedagógustársadalom hiába várja a párbeszédet és a közmegegyezésen nyugvó közoktatási stratégiát. Készült ugyan stratégia, de kizárólag a minisztériumnak – belső használatra.<sup>28</sup>

Mi volt a puccs célja? *Tellér Gyula* szociológus szerint a neoliberális oktatáspolitikai a magyar nemzeti identitás további gyengítését célozta meg a műveltségterület ismételt kicserélésével. „Ami biztos – nyilatkozta –: megszünteti a folyamatban megélhető magyar történelem s a történetileg rendezett magyar irodalom oktatását.”<sup>29</sup> „Jelenleg az oktatáspolitikai súlypontjába a szegregáció felszámolása, az integrált oktatás került. Finanszírozási eszközökkel és a tanárok módszertani képzésével arra kívánják megtanítani az iskolákat, hogy képesek legyenek etnikailag és társadalmilag heterogén gyermekcsoportokat magas színvonalú képzésben részesíteni...” – mondta *Forray Katalin*, a Pécsi Tudományegyetem romológia tanszékének vezetője.<sup>30</sup> A kormány „integrációellenességgel” vádolta meg a Magyar Katolikus Egyházat, a vádat *Véres András* püspök, a püspöki konferencia titkára határozottan visszautasította, mondván: „Több olyan iskolánk van, amely kimondottan a szociálisan hátrányos környezetből érkezett cigány gyermekek nevelésére szakosodott. A normál katolikus iskoláinkban a szociálisan hátrányos helyzetű gyermekek aránya kétszer nagyobb, mint az önkormányzati iskolák tanulói közt. Ahol csak lehetséges, az egyház igenis az integráció mellett elkötelezett, és ebben több évszázados hagyománnyal rendelkezik. Ezért is nehezményeznénk, ha az állami finanszírozás méltánytalan csökkentésével megszűnnének azok a speciális intézmények, amelyek képesek arra a fejlesztésre, amely nélkül nincs remény bármiféle későbbi integrációra. Rövidesen elválik, vajon valóban a hatékony oktatási integráció-e a kormány célja, ha a hírek szerint pedagógusok tömeges elbocsátása várható ősszel az egész országban. Hiszen a szóban forgó integrációs elképzeléseknek alapfeltétele, hogy több, ne pedig kevesebb pedagógus legyen.”<sup>31</sup>







Nos, a szaktárcának nincsenek adatai megszüntetett intézményekről, a Pedagógusok Demokratikus Szakszervezete felmérése szerint 2005-ben októberig 218 óvodát illetve iskolát zártak be a helyhatóságok, a PDSZ az elbocsátott pedagógusok számát mintegy 6 ezerre becsüli. A jövő évi költségvetés tervezete diszkriminálja az egyházak és a kistéleplülések intézményeit, alaposan lecsökkenti a kollégiumok finanszírozását, stb. – eleddig példa nélkül a 2006. évi költségvetés tervezete nominálisan is mintegy 20 milliárd forinttal kurtítani akarja a közoktatás állami támogatását az előző esztendeihez képest.

Előzőleg azonban a doktrínérizmussal frigre lépő kamarillapolitika már megtermette a maga gyümölcseit: a korrupciót és a botrányt. Korrupciógyanus ügyletek miatt kellett felállnia helyettes államtitkári székéből *Sári Lajosnak*, az SZDSZ volt pártigazgatójának, két informatikai miniszteri biztos is távozni kényszerült hivatalából. Az új típusú (kétszintű) érettségi bevezetését országra szóló botrány kísérte, csakúgy, mint az egyetemek felvételi ponthatárainak meghatározását, mert súlyosan megsértette az esélyegyenlőség elvét. A felsőoktatási törvényt több ponton alaptörvény-ellenesnek nyilvánította az Alkotmánybíróság. Önmagában botrány a Nemzeti Tankönyvkiadó kiárusítása.

Milyen jövővel kecsgetti a közoktatást a balliberális politika? *Gyurcsány Ferenc* miniszterelnök Száz lépés programjából hét jut az oktatásnak. 1. A jövőben az általános iskoláknak a saját körzetükbe tartozó gyermekek felvétele után elsősorban a saját településükön élő tanulókról kell gondoskodniuk, előnyben részesítve a hátrányos helyzetű tanulókat. 2. Ösztönzik, hogy kistérségi társulás keretében minden kistéleplülésen legyen óvoda. Szorgalmazzák a középiskola bevonását a kistérségbe, az iskolák tizenkét évfolyamos rendszerének létrehozását, amely felvételi eljárás nélkül garantálja a tanulók továbbhaladását. 3. Átalakítják a tankönyvjóváahagyás rendszerét az életkornak és a gyermekközpontú tanulási szempontoknak jobban megfelelő tankönyvek érdekében. Az ígéret szerint felgyorsítják a digitális tartalomfejlesztést, év végére a mostani digitális tananyagok kétszerese lesz elérhető mindenki számára, és az ország összes iskoláját szélessávú internetkapcsolattal látják el. 4. Elindul a Szemünk fénye program az iskolai világítási és fűtési rendszer korszerűsítésére. 5. Fedezetet biztosítanak ahhoz, hogy a fenntartók élni tudjanak a korengedményes nyugdíjazás lehetőségével, változtatnak a prémiumévekről szóló törvényen. 6. Ösztönzik a részmunkaidős foglalkoztatást. Elérik, hogy az ilyen munkaviszony is beszámítson a társadalombiztosítási szolgálati időbe. 7. Ösztöndíjrendszert hoznak létre a pedagógusmunka elismerésére, a közalapítványok pályázati rendszerben ismerhetik el az átlagon felüli pedagógusteljesítményt.<sup>32</sup>

Központosítást, körzetesítést helyez kilátásba az első két „lépés”, melynek során („társulás keretében”) csak az óvodák számíthatnak kíméletre, az iskolák nem. Következménye nyilván pedagógus-elbocsátás lesz, ennek fájdalmát igyek-





szik enyhíteni az 5. és a 6. „lépés”. Emlékezhetünk: a FIDESZ-vezette oktatási kormányzat 2006-ig ingyen ígért színvonalas tankönyveket, itt a 3. „lépés” felfedezi az életkornak megfelelő, gyerekközpontú tankönyveket, az ingyenességet pedig a digitalizálás pótolja. Ugyancsak a FIDESZ-tervezetre hajaz a Szemünk fénye program, csak hogy amíg az előd az egész országra kiterjedő teljes külső és belső óvoda-, iskolaépület-rekonstrukciót ígért, addig az itteni 4. „lépés” megelégszik világítási és fűtési korszerűsítéssel. A FIDESZ kész pedagóguséletpályamodelt hagyott a minisztérium asztalán kimunkált, a pedagógusokkal egyeztetett kritériumokkal és garantált bér-előmenetellel, mindezt a 7. „lépés” ösztöndíjrendszerrel, közalapítványi döntésekkel iparkodik helyettesíteni. Szembeötlőek az eltérések. Nagyobb különbség, hogy a FIDESZ tervezete 2006-ra már megvalósult volna, a gyurcsányi vízió csak ekkor kezd formát öltetni. Bár jobb volna, ha el sem kezdődne.

#### JEGYZETEK:

- <sup>1</sup> Miksa Lajos: *A közoktatás útja a reform. A fiatal oktatásügyi dolgozók országos alágazati parlamentjéről*, in: *Köznevelés*, 1988. szeptember 2., 3. o.
- <sup>2</sup> Báthory Zoltán: *Nemzeti alaptanterv készül*, in: *Köznevelés*, 1989. december 8., 9. o.
- <sup>3</sup> Hoffmann Rózsa: *Pedagógus és politika*, in: *Köznevelés*, 1990. március 15., 6. o.
- <sup>4</sup> Lukács Péter – Várhegyi György (szerk.): *Csak reformot ne...*, in: *Educatio*, Budapest, 1989.
- <sup>5</sup> Szunyogh Szabolcs: *Miképp válhat versenyképessé a magyar iskolarendszer? Beszélgetés a közoktatás megújulásának szakmai tervezetéről*, in: *Köznevelés*, 1991. május 24., 3. o.
- <sup>6</sup> Novák Gábor: *Egy közvélemény-kutatás tapasztalatai: Milyen legyen az iskola?*, in: *Köznevelés*, 1990. október 12., 7. o.
- <sup>7</sup> Koós Ferenc: *Elképzelések a tanügyirányítás korszerűsítéséről*, in: *Köznevelés*, 1991. május 3., 7. o.
- <sup>8</sup> Szunyogh Szabolcs: *„A minisztérium minden jó kezdeményezés szövetségese”. Beszélgetés dr. Kálmán Attila politikai államtitkárral*, in: *Köznevelés*, 1991. szeptember 6., 3–4. o.
- <sup>9</sup> Havasi János szövegíró: *Megváltoztatták a közoktatási törvény koncepcióját*, in: *Köznevelés*, 1991. december 20., 14. o.
- <sup>10</sup> Szunyogh Szabolcs: *A magyar oktatási vita külföldi szemmel*, in: *Köznevelés*, 1992. június 19., 23. o.
- <sup>11</sup> Ballér Endre – Báthory Zoltán – Nagy József – Szebenyi Péter: *Mi lesz veled, nemzeti alaptanterv?*; Baranyi Károly: *Hogyan áll a nemzeti alaptanterv*, in: *Köznevelés*, 1992. szeptember 25., 10. ill. 11. o.
- <sup>12</sup> Szunyogh Szabolcs: *Tanév végi mérleg. Beszélgetés Kálmán Attila politikai államtitkárral*, in: *Köznevelés*, 1993. június 18., 3. o.
- <sup>13</sup> Szunyogh Szabolcs: *Miért mondott le János György?*, in: *Köznevelés*, 1994. december 2., 3–4. o.





- <sup>14</sup> Miksa Lajos: *Racionalizálást, de törvényesen. Báthory Zoltán helyettes államtitkár tájékoztatója a távlati fejlesztés lehetőségéről*, in: *Köznevelés*, 1995. szeptember 8., 5. o.
- <sup>15</sup> Miksa Lajos: *Demográfiai adatok és előrejelzések. Beszélgetés Andorka Rudolf akadémikussal*, in: *Köznevelés*, 1996. február 16., 6. o.
- <sup>16</sup> Miksa Lajos: *Távlatos fejlesztési stratégia a Közoktatás-politikai Tanács előtt*, in: *Köznevelés*, 1996. március 8., 5. o.
- <sup>17</sup> Miksa Lajos: *Lezárult az első szakasz. A NAT bevezetésének tapasztalatai*, in: *Köznevelés*, 1999. február 26., 4–5. o.
- <sup>18</sup> Szunyogh Szabolcs: *„Az oktatás nem pénzt költő, hanem gazdaságot megalapozó ágazat”*. Beszélgetés Pokorni Zoltán oktatási miniszterrel, in: *Köznevelés*, 1998. szeptember 4., 2–4. o.
- <sup>19</sup> Szunyogh Szabolcs: *„Az iskolának az eligazodás képességét kell kialakítania”*. Beszélgetés dr. Pálinkás József oktatási miniszterrel, in: *Köznevelés*, 2001. szeptember 7., 3–5. o.
- <sup>20</sup> Olensen Lars Alroe: *Gondolatok a magyar iskolarendszer minőségének fejlesztéséről*, in: *Köznevelés*, 2000. január 28., 5. o.
- <sup>21</sup> Novák Gábor: *Az Oktatási Minisztérium munkája egy közvélemény-kutatás tükrében*, in: *Köznevelés*, 2002. február 15., 3. o.
- <sup>22</sup> Miksa Lajos: *Hátrányos helyzetű fiatalok szakképzése*, in: *Köznevelés*, 1999. január 8., 15. o.
- <sup>23</sup> Szunyogh Szabolcs: *„Az oktatás nem pénzt költő, hanem gazdaságot megalapozó ágazat”*. Beszélgetés Pokorni Zoltán oktatási miniszterrel, in: *Köznevelés*, 1998. szeptember 4., 2–4. o.
- <sup>24</sup> Miksa Lajos: *„Istennek, hazának, tudománynak. Az újjászervezett magyar egyházi iskoláztatás első tíz éve*, in: *Köznevelés*, 2001. május 11., 7. o.
- <sup>25</sup> Szunyogh Szabolcs: *Versenyképes tudásra van szükség. Beszélgetés Magyar Bálinttal, az SZDSZ oktatáspolitikusával*, in: *Köznevelés*, 2002. március 1., 4–5. o.
- <sup>26</sup> Szunyogh Szabolcs: *„Az oktatásügynek nyugalomra és biztonságra van szüksége”*. Beszélgetés Hiller Istvánnal, az MSZP Oktatási Kabinetjének vezetőjével, in: *Köznevelés*, 2002. március 8., 4–5. o.
- <sup>27</sup> Miksa Lajos: *Az oktatás és a kutatás fejlesztése 2002-től 2006-ig*, in: *Köznevelés*, 2002. április 19., 5. o.
- <sup>28</sup> Miksa Lajos: *Lesz-e közmegegyezés a magyar közoktatásban?*, in: *Mester és Tanítvány*, 2004. augusztus, 97–106. o.
- <sup>29</sup> Balavány György: *Kerekasztal-beszélgetés a magyar nemzeti identitásról. Európa ingázói*, in: *Magyar Nemzet Magazin*, 2005. szeptember 24., 31. o.
- <sup>30</sup> Forray Katalin: *Az iskola meghatározó szerepe a cigányság integrációjában. Rossz jegyek*, in: *Magyar Nemzet Magazin*, 2005. november 26., 38. o. (Mindentudás Egyeteme, 2005. november 21.)
- <sup>31</sup> Joó István: *Szent István a jövőnek épített. Veres András: Semmilyen közösség nem létezhet biztos erkölcsi alap nélkül*, in: *Magyar Nemzet*, 2005. augusztus 19., 5. o.
- <sup>32</sup> Farkas Melinda: *Tanévnyitás Gyurcsány Ferenc kormányfő intelmeivel*, in: *Magyar Nemzet*, 2005. szeptember 1., 2. o.





Németh László  
Néma utópia

Milyen lenne az én instruktori eredményeimmel beoltva a jövő iskolája? A kép kipingálását az olvasóra bízom, hisz nincs könnyebb és édesebb, mint utópiák körrajzát széles plajbásszal kitölteni. Én csak az alapelveket foglalom össze képzelete támaszául. 1. Az ember csak azt tanulhatja meg, amire képességei rakétabomlásában a képesség megjelent. Azt azonban sokkal gyorsabban tanulja meg, mint ahogy a napi – egykanál iskola beosztja. Azaz idomítani csak hülyéket szabad, az ép szellemeket (jókor, helyesen) táplálni kell. 2. Egyszerre csak egy dolgot lehet igazán tanulni. A szellemi szenvedély sem tűr meg egyenrangú versenytársakat. Az érdeklődés szétaprózása a valódi szellemi munkát kizárja. 3. A tudás: képesség s nem teher. Azt rendezi s tartja áttekinthető állapotban, amit a civilizáció az agyra úgysis rászemétel. Könnyebbséget érzünk tőle, s nem nyomást; a derút gyarapítja, s nem a büntudatot.





# A FELSŐOKTATÁSI FELVÉTELI RENDSZER ÉS A FELSŐOKTATÁS FINANSZÍROZÁSÁNAK ÖSSZEFÜGGÉSE<sup>1</sup>

PÁLINKÁS JÓZSEF

**A**bból a közösségi filozófiából indulok ki, hogy egy közösség – jelen esetben a nemzet – összefog, és közfeladatként, világosan meghatározott elvek alapján a közösség tagjainak anyagi forrásokat biztosít felsőfokú tanulmányaikra. Ezt azért teszi, mert így kívánja előmozdítani az egyén és a köz javát.

Az érettségi-felvételi rendszer legkritikusabb kérdése ma az államilag finanszírozott hallgatói helyek elosztása. Az érettségi körüli botrány – a minisztérium szakszerűtlensége és tehetetlensége mellett – elsősorban erre vezethető vissza. Ezért a *felvételi-érettségi kérdése nem független a felsőoktatás finanszírozásának kérdésétől*. Sajnos a felsőoktatási törvény módosítása sem oldja meg ezt a kérdést. Ezért a következőkben azt kell vizsgálni, hogy a finanszírozás és a felvételi rend milyen módosítása teremthetné meg egy stabilabb működés feltételeit.

A konkrét finanszírozási modell ismertetése előtt szükséges leszögezni, hogy a felsőoktatás finanszírozását *milyen filozófiai (politikai) felfogás alapján tartom állami feladatnak*. Abból a *közösségi filozófiából* indulok ki, hogy egy közösség – jelen esetben a nemzet – összefog, és közfeladatként, világosan meghatározott elvek alapján a közösség tagjainak anyagi forrásokat biztosít felsőfokú tanulmányaikra. Ezt azért teszi, mert így kívánja előmozdítani az

*egyén és a köz javát*. Ebben a felfogásban a felsőoktatásban való részvétel – bizonyos korlátozásoktól eltekintve – alanyi jog, „*közfinanszírozása*” azonban *feltételekhez kötött*. Amennyiben ugyanis a felsőoktatást közfeladatként értelmezzük, és annak állami finanszírozását is a közösség összefogására alapozzuk, akkor a döntési mechanizmusban meg kell nyilvánulnia a közérdeknek. A közérdeke pedig az, hogy a közösség igényeinek megfelelő számban és szakmai elosztásban történjen a képzés.

Alapvetően hibásnak tartom azt az álláspontot, hogy a piac majd eldönti, hogy a közösség milyen képzéseket finanszírozzon. *A piac ezt önmagában nem tudja eldönteni*. A piac mindenhatóságát kritikátlanul hirdetők – úgy tűnik – nem ismernek egy nagyon fontos fogalmat: a *reakcióidő* fogalmát. Ez a fogalom a természetben jól ismert. Az úgynevezett „felsőoktatási piac” reakcióideje – egy ember aktív életéhez képest – olyan hosszú, hogy *beavatkozás nélkül a piac nem képes egyensúlyi állapotot létrehozni*. Ha csupán a hallgatói





érdeklődés alapján alakítanánk ki a felvételi keretszámokat, akkor ma Magyarországon bizonyos szakmákban egyszerűen nem lenne képzés. A köz és az egyén érdeke azonban az, hogy a rendelkezésünkre álló forrásokból *a lehető legkisebb ráfordítással és a legkevesebb egyéni zsákutcával* olyan képzettségi szerkezetet, tudásgazdálkodást alakítsunk ki, amelyre a nemzet gazdasági, kulturális, egészségügyi, adminisztratív stb. feladatainak ellátásához szükség van, és az egyéni boldogulást a legjobban elősegíti. A rosszul megválasztott államilag finanszírozott képzési szerkezet – azaz, ha az államilag finanszírozott helyeket nem megfelelő mérlegelés alapján osztjuk fel a szakterületek szerint – felelőtlenségre indítja az egyént és az intézményt egyaránt. Az egyén felelőtlenül választ, mert az első diplomát a község fizeti, a felsőoktatási intézmények pedig felelőtlenül képeznek, mert csak a bevétel érdekli őket.

Mindezek alapján – és a felsőoktatás hagyományait tekintve is – az tűnik a leghatékonyabb és legkiegyensúlyozottabb működésnek, ha a kormány finanszírozási kategóriánként (képzési területenként) döntene az állam által finanszírozott képzésbe felvehető hallgatói létszámról. A döntés előkészítése igen gondos elemző munkát igényel. A közoktatási, közigazgatási, általános munkaerőpiaci igények lehető legpontosabb figyelembevételével természetesen a hallgatói érdeklődést, a regionális egyensúly követelményeit is figyelembe kellene venni. A felsőoktatásért felelős minisztérium általános

finanszírozásért felelős részlegének ugyancsak elő kellene készítenie javaslatát az egyes finanszírozási kategóriákban az adott költségvetési évben érvényes *normatívákra*, amely egy hallgató tényleges képzési költsége. Ezeket a normatívákat szerepeltetni kellene a kormány költségvetési javaslatában, a költségvetés elfogadásával pedig a költségvetési törvényben. Ha figyelembe vesszük, hogy a költségvetési törvény a közoktatásban több száz normatív támogatási összeget rögzít, valójában csodálkoznunk kellene azon, hogy ezt a felsőoktatási normatívákkal nem teszi meg. E hiányosság okai között bizonyára szerepel, hogy a jelenlegi rendszerben a felsőoktatásért felelős minisztériumon belül nem válik el világosan a felsőoktatást mint szolgáltatást finanszírozó főhatóság, és az állami felsőoktatási intézményeket fenntartó főhatósági szerep.

A felsőoktatás egészére vonatkozó finanszírozási modellt legnehezebb problémáját abban látom, hogyan válasszuk ki, hogy ki tanulhat állami finanszírozásban, és melyik intézményben. A legegyszerűbbnek tűnő megoldás az lenne, ha egy standardizált versenyvizsgán az elért teljesítmények alapján a jelentkezőket sorba állítanánk, és mindegyik képzési területen felvesszük a költségvetési törvényben szereplő számú hallgatót az általuk megjelölt intézménybe és szakra. Ennek a megoldásnak ma nem adottak a feltételei, de az is kérdéses, hogy megteremthetőek-e egyáltalán a feltételei egy ilyen rendszernek, és vajon





megfelel-e ez a megoldás annak az elvárásnak, hogy legjobban szolgálja a közösség érdekeit.

Tegyük fel ezért úgy a kérdést, hogy milyen kiválasztási eljárás szolgálja legjobban az egyén érdekét úgy, hogy a közfinanszírozás indoka – a közösség érdekeinek szolgálata – ne szűnjön meg. E kérdés megválaszolásához számba kell vennünk a közérdek legfontosabb tényezőit. A felsőoktatás egészét tekintve ezeket a magas színvonalú képzés valamint a magas színvonalú tudományos, fejlesztési és kulturális teljesítmény jelentik. Az ezek eléréséhez szükséges törvényi és államigazgatási feltételeket (pl. akkreditáció, intézményalapítási feltételek, stb.) a Felsőoktatási törvény általános szabályozási körében kell megteremteni.

Az állami finanszírozásnak figyelembe kell vennie, hogy a jól képzett szakemberek, a tudományos eredmények, a közvetlen gazdasági hasznot jelentő innováció számára kedvező verseny szempontjai mellett a felsőoktatási intézmények működése csak hosszú időre garantált finanszírozással biztosítható, ezért a *kiszámíthatóság* szempontjai legalább annyira fontosak, mint a *versenyteremtés*.

A szabályzás három legfontosabb eleme az ország képzési szerkezet iránti *igényének* pontos felmérése, *verseny* generálása és a szükséges *kiszámíthatóság* biztosítása. Az igények felmérésének tárgyalása előtt tisztáznunk kell, hogy igényeken elsősorban a közösség igényeit értjük, amelyet az egyén szempontjából inkább a *lehetőség* szóval

írhatunk le. Egy konkrét képzés iránti valós igényt ugyanis az mutatja meg, hogy hányan találnak olyan munkát, amelyhez az adott képzettség szükséges, nem csupán az, hogy hány fiatal szeretné a szóban forgó képzést választani.

Természetesen figyelembe kell venni az előző évi hallgatói keresletet, különösen azokon a szakokon, amelyeken a tényleges igények becslése csak igen nagy bizonytalansággal végezhető el. *Azokon a szakokon azonban, amelyeken a becslés viszonylag pontosan elvégezhető, az államnak joga és kötelessége az államilag finanszírozott helyek számával is orientálni a hallgatókat a választásban.*

Az államilag finanszírozott hallgatói létszámok meghatározása után a következő feladat *az államilag finanszírozott hallgatói helyek intézmények közötti elosztása*. Ennek két szélsőséges módszere lehetséges: az egyik a teljes állami ellenőrzés, a másik ennek teljes hiánya. Az a jelenlegi gyakorlat, amely az intézmények és a minisztériumi apparátus alkudozásán alapul, lényegében a felsőoktatási intézmények számára történő kvóták kiosztása, a merev állami ellenőrzéshez áll közelebb, noha az alku folyamata nincs szabályozva.

Az állami ellenőrzés teljes hiányát az a javaslat jelentené, hogy egy-egy szak esetében versenyvizsgán állapítsuk meg a hallgatók eredményssorrendjét, és ebben a sorrendben vegyük fel a hallgatókat az államilag finanszírozott helyekre. Ebben az esetben az intézmény megválasztását teljesen a hallgatóra bízánk. Ez első pillanatra jó





rendszernek látszik. Ha jobban meg-  
nézzük, kiderül, hogy kivitelezhetet-  
len, igazságtalan és káros. Kivitelezhe-  
tetlen, mert standardizált versenyviz-  
gák olyan nagy számát jelentené,  
amelynek nincsenek meg a feltételei,  
és ebben az új érettségi sem hoz tény-  
leges változást. Igazságtalan, mert  
nagy mértékben csökkentené a kis te-  
lepülésen élő, szegény gyermekek esé-  
lyeit. Káros, mert minden szakmában  
tovább növelné a Budapest-központú-  
ságot. Leginkább káros azonban abban  
a tekintetben, hogy az intézményi vá-  
lasztást a hallgatók esetében nem az  
intézmény színvonala, hanem a diplo-  
ma könnyű megszerezhetősége moti-  
válná elsősorban.

Az államilag finanszírozott hallgatói  
helyek intézmények közötti elosztására  
a két szélsőséges megoldás közötti  
olyan rendszert kell alkalmazni, amely  
*a színvonalas képzésnek előnyt biztosító  
mérsékelt állami kontrollt jelent.* Az új fi-  
nanszírozási rendszerre történő átál-  
láskor a jelenlegi képzési struktúrából  
és az intézményekben az elmúlt né-  
hány évben állami finanszírozásban ta-  
nuló hallgatók átlagos számából kell  
kiindulnunk. Minden más megoldás  
vég nélküli vitákhoz vezetne. Ezután  
azonban következetesen érvényesíteni  
kellene azt az elvet, hogy a hallgatók  
által keresettebb és a tudományosan  
magasabb teljesítményű intézmények  
kapjanak több államilag finanszírozott  
hallgatói helyet. Az intézmények iránti  
hallgatói érdeklődést minden esetben  
figyelembe kellene venni, de egyidejű-  
leg az intézmény tudományos teljesít-

ményét és a hallgatók elhelyezkedési  
mutatóit is. A pontos, az intézmények  
által is ismert, és hosszú időn keresztül  
következetesen alkalmazott eljárás-  
rend kidolgozása itt is a szakértők fel-  
adata, főbb szempontjai azonban igen  
egyszerűen megadhatók.

Az első szempont a fentieknek meg-  
felelően úgy számszerűsíthető, hogy az  
állami megrendelés az egyik évről a  
másikra maximum tíz százalékkal le-  
hessen kisebb mértékű. Kivéve, ha a  
felvételt minőségi okokból kell szüne-  
tetetni, vagy az intézmény nem tudja  
fogadni a hallgatókat.

A második szempont, hogy a hallga-  
tói kereslethől (felvételi jelentkezések  
száma) és – ha rendelkezésre áll – a  
hallgatók képzettségüknek megfelelő  
elhelyezkedési arányából kell kialakíta-  
ni egy olyan mutatószámot, amely  
alapján az adott intézményben és  
adott szakon az államilag finanszíro-  
zott képzést csökkenteni vagy növelni  
lehet.

A harmadik szempont az intézmény  
mérhető képzési és tudományos telje-  
sítménye. Ehhez természetesen ki kell  
alakítani a mérés módszereit, amely bi-  
zonyára éveket vesz igénybe.

Bizonyára fontosak lehetnek más –  
például regionális – szempontok is, a  
fentiekkel csak azt akartam érzékeltet-  
ni, hogy ki kellene alakítani egy világos  
eljárásrendet, amely szerint az állami-  
lag finanszírozott hallgatói létszámot  
az egyes intézmények esetén növelni  
vagy csökkenteni lehet.

Ha a magyar felsőoktatásban kiszá-  
míthatóságot szeretnénk, akkor olyan







szabályozást kell alkalmaznunk, hogy az állami (a köz általi) finanszírozású képzési díj fölött *a hallgató és az intézmény együttesen rendelkezék*. A hallgató ne legyen mereven az intézményhez kötve, de pillanatnyi hangulatváltozások ne adhassanak alkalmat a változtatásra. Az állami finanszírozásban tanulóknak azt kell megérteniük, hogy az a kiváltságuk, hogy tanulásuk költségét a közösség fizeti, kötöttségekkel jár. A közösség biztos akar lenni abban, hogy erőforrásait – a képzési díjat – a lehető leghatékonyabban használja fel. Ez a modell viszonylag egyszerű szabályozás szerint működik: Az államilag finanszírozott képzésben a hallgató a képzési díjat egy meghatározott intézmény meghatározott szakára (képzési ágára) nyeri el. A változtatáshoz az intézmény egyetértése szükséges.

A fentiekben mindvégig abból indultam ki, hogy *a felsőoktatás törvényi szabályozása, az állami megrendelésre történő felsőfokú képzés finanszírozása és az állami felsőoktatási intézmények fenntartása élesen és világosan elválik egymástól*.

Ennek következetes megvalósításában látom a magyar felsőoktatás további fejlődésének zálogát, mint a nemzet gazdasági és kulturális emelkedésének egyik legfontosabb tényezőjét. A nemzetnek azért kell fenntartania felsőoktatási intézményeket, hogy megvalósíthassa közösségi céljait, és hatékonyan segíthesse a nemzet tagjait egyéni céljaik megvalósításában. A felsőoktatási intézmények ugyanakkor nem csupán felsőfokú szakmai ismeretekre képző intézmények, hanem a legtágabb értelemben vett szellemi műhelyek is. Itt tanulnak, és jelentős részben itt alkotnak azok az emberek, akik létrehozzák, megőrzik, továbbörökítik a nemzeti kultúrát, akik bekapcsolódva a világ tudományos életébe a nemzet képviselőjében hozzájárulnak az emberiség tudásának létrehozásához és továbbadásához.

JEGYZET:

<sup>1</sup> Jelen tanulmány érettségi és felvételi vizsgával foglalkozó előzménye a *Mester és Tanítvány* 8. számában jelent meg.





## Az igazság hirdetéséről

„Érvelj, ints, buzdíts nagy türelemmel és hozzáértéssel. Mert jön idő, amikor az egészséges tanítást nem hallgatják szívesen, hanem saját ízlésük szerint szereznek maguknak tanítókat, hogy fülüket csiklandoztassák. Az igazságot nem hallgatják meg, de a meséket elfogadják. Te azonban maradj mindenben meggondolt, viseld el a bajokat.”

*(Szent Pál Timóteushoz írt 2. leveléből)*





## Visszhang

# A VIZSGARENDSZER ÁTALAKÍTÁSÁT BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK ÖSSZEFÜGGÉSEI

---

MÁTRAI ZSUZSA

**N**oha a vizsgarendszer hazai fejlesztői körében eléggé elterjedt az a nézet, hogy a kettős vizsgáztatás megszüntetésének feltétele az egységes, külső és standard érettségi, a külföldi példákból az a tanulság szűrhető le, hogy a felvételi vizsga kiváltási lehetősége nem az érettségi modelljében, hanem alapjában az adott ország iskolaszervezetében gyökerezik. (...) Az oktatáspolitikusoknak és oktatásfejlesztőknek tehát nagyon sok eldöntendő kérdéssel kell szembenézniük, ha a vizsgarendszert jobbitani, változtatni akarják. Van azonban még egy tényező, amely nem sorolható ugyan a rendszerelemek közé, mégis nagy jelentőségű lehet a vizsgarendszer fejlesztését meghatározó mozgástér reális felmérése vagy a változtatások társadalmi elfogadottsága szempontjából. Ez pedig a hagyomány.

Az érettségi és felvételi vizsgarendszer meghatározó szerepet játszik az iskolázottság mennyiségi és minőségi mutatóinak alakulásában. Joggal merül fel a kérdés, hogy milyen tényezők befolyásolják a vizsgarendszert, illetve e tényezők milyen jellegű összefüggéseit kell számításba venniük az oktatásfejlesztőknek, ha a kvantitatív és kvalitatív mutatók tekintetében a vizsgarendszer átalakításával akarnak valamilyen koncepcionális változást elérni.

A vizsgarendszer átalakítását befolyásoló tényezők között különbséget látok abban a vonatkozásban, hogy az oktatásirányítás egészéhez vagy csak a vizsgamodellhez tartoznak-e. Ha az oktatásfinanszírozás kérdéseit külön

kezeljük, az oktatásirányításnak a vizsgarendszer mellett még két alapvető tényezője van: az iskolaszervezet és a tantervi irányítás. Mivel a tagolt vagy egységes iskolaszervezetben, illetve a centralizált vagy decentralizált tantervi irányításban bekövetkezett változás mindig maga után vonja a vizsgarendszer átalakítását is, e tényezők között a vizsgarendszer szempontjából interherens összefüggést feltételezek.

A vizsgamodell részét képező tényezők viszont nem függenek közvetlenül az iskolaszervezettől vagy a tantervi irányítástól. Hogy van-e vizsga vagy nincs, külső és/vagy belső, egy- vagy kétlépcsős, illetve tantárgyi vagy tantárgycsoportos, az tagolt vagy egységes



iskolaszerkezetű, centralizált vagy de-centralizált tantervi irányítású ország vizsgamodelljét egyaránt jellemezheti. Ezért a felsorolt tényezők csak a vizsgamodellen belüli, tehát **inherens összefüggéseket** alkotnak.

## INTERHERENS ÖSSZEFÜGGÉSEK

**Iskolaszervezet és kettős vizsgáztatás**  
Vízumértékű, tehát a felvételit is kiváltó az érettségi például Németországban, Hollandiában, Angliában, Hongkongban és Szingapúrban. A német és a holland iskolaszervezet igen *tagolt*, a középfokon eltérő színvonalú képzettséget nyújtó, különböző pályairányok felé mutató iskolatípusok találhatók. A potenciális továbbtanulók *szelekciója* tehát *már a középfokon* megtörténik, így nincs szükség külön felvételi vizsgára, minthogy a középiskolásoknak eleve csak egy kisebb részét készítik fel a felsőfokú képzésre. Angliában és az öt követő ázsiai országokban másképp érvényesül az elő-szelekció elve. A *két-fokozatú vizsgarendszer* keretén belüli 16+ vizsga differenciált minősítési rendszerével választják ki azokat a középiskolásokat, akiket a kétéves „sixth form”-ban készítenek fel a felvételit kiváltó érettségi vizsgafokozatra. Az iskolaszervezet tagoltsága ezekben az országokban a tankötelezettségen túli szakaszban jelenik meg.

Mindebből azonban nem következik, hogy ahol a középfokú iskolaszervezet nem tagolt, hanem *egységes*, ott feltétlenül kettős vizsgáztatás lenne.

Japánban és az Egyesült Államokban a középiskola nem vizsgával, hanem középiskolai bizonyítvánnyal zárul, így a *szelekciós célú felvételi vizsga* csak azokat érinti, akik tovább akarnak tanulni. Svédország a kilencvenes évek elejéig kivételnek tűnhetett e szabály alól, minthogy ott a folyamatos értékelés mindkét vizsgát kiváltotta, noha az egységes, csak pályairányok szerinti sávokkal differenciált iskolaszervezetű országok között tartották számon. Lehetne a normaorientált, az országos átlaghoz viszonyított standardizált értékelési rendszer szelekciós hatására hivatkozni, ha nem tudnánk, hogy ez csak az egyik, célját tekintve valamifajta minőségbiztosító eleme volt a „nyitott kapus” oktatáspolitikának. Tudjuk azonban, hogy a felvételi rendszer olyan csoportkvóta alapján működött, mely az esélyegyenlőség elvét a meritokratizmus fölé helyezve még azoknak is bejutást biztosított, akik egyáltalán nem végeztek felső középiskolát. A kilencvenes évekig jellemző *svéd ellenpélda* tehát csak azt bizonyítja, hogy még egy egységes iskolaszervezetű országban is lehet olyan oktatáspolitikai, amely az érdem szerinti szelekciós versenyvizsgát sem érvényesíti a jövőendő diplomások kiválasztásában, mert a társadalmi mobilitást előbbre valónak tartja.

Az iskolaszervezet és a kettős vizsgáztatás összefüggéseit illetően a hazai vizsgarendszer-fejlesztők számára az a tanulság vonható le, hogy még akkor is elkerülhető a kettős vizsgáztatás, ha a meritokratikus jellegű szelekció kemény



oktatáspolitikai prioritás. Egységes iskolaszervezet esetében elegendő a felvételi, tagolt iskolaszervezet esetén pedig az érettségi, függetlenül attól, hogy külső vagy belső, standard vagy nem standard vizsgáról van szó. Az iskolaszervezet tehát csak a kettős szelekciót befolyásolja közvetlenül, magát a szelekciós elvet nem. Mint a svéd példából láthattuk, a szelekció oktatáspolitikai kérdés, mely visszavezet a vizsgarendszer szabályozó erejének kvantitatív célpontjához, hogy milyen mértékben – a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok társadalmi mobilitásának segítségét is beleértve – kívánja-e az oktatáspolitikai az oktatás organikus tömegesedését támogatni.

### **Tantervi irányítás és a vizsgakövetelmények egységessége**

A kilencvenes évek elejétől kétirányú fordulat volt megfigyelhető a világban a vizsgarendszert keményen befolyásoló tantervi irányítás szempontjából. A centralizált országok egy része elindult a decentralizáció útján, és a decentralizált országok közül pedig jó néhány centralizálódott. Svédország az előbbire, Hollandia az utóbbira példa.

1993 után éppen a tantervi decentralizáció hatására következett be gyökeres fordulat a svéd vizsgarendszerben. Bár az érettségi vizsgát kiváltó folyamatos értékelés fennmaradt, normaorientált helyett kritériumorientált lett, azon egyszerű oknál fogva, hogy a korábbi egységes és központi tanterv híján az értékelési követelményeknek főként a differenciált iskolai tantervekhez

kellett igazodniuk. Noha az iskolai értékelés segítésére a központi standard mérőeszközök közül megmaradt néhány, megszűnt korábbi dominanciájuk, így a tanulók teljesítményének minősítése alapján szubjektívvé vált. Mindezek következményeként a középiskolát végzettek számára is be kellett vezetni a korábban nem létező felvételi vizsgát, minthogy nem volt már olyan alap (lásd országos átlaghoz viszonyított normaorientált értékelés), amely a tanulók teljesítményének összemérhetőségét biztosította volna.

Hollandiában a kilencvenes évek végén záruló folyamat éppen ellentétes irányú volt. Az erősen tagolt iskolaszervezet és a különböző iskolatípusokhoz tartozó tantervek tartalmi differenciáltságot fenntartó hatását a közös alaptanterv bevezetésével kívánták elensúlyozni. Noha a tartalmi egységesség csak az alsó középfokot is magában foglaló, a tankötelezettség végéig tartó iskolaszakaszt érintette, természetesen hatással volt a felső középfok iskolatípusaira és a vizsgarendszerre is. Az érettségi vizsgatárgyak korábbi szabad választását megszüntették, négy tantárgy-kombinációt határoztak meg, melyek közös és kötelező vizsgatárgyakat is tartalmaztak. A tantervi irányításban végbement centralizációs törekvéseknek megfelelően a vizsgakövetelmények egységesebbekké váltak.

A vizsgarendszerre ható oktatásirányítási fordulatokat ellentétesen példázó két ország mellett érdemes szólni még Japánról, ahol 1990-től kezdődően, éppen a centralizáció kiterjesztése érdekében



*decentralizálták* a felvételi vizsgarendszert. A minden elemében (iskolastruktúra, tanterv, vizsga) centralizált japán oktatásirányítás ugyanis csak az állami szektorban működött, a felsőoktatásban különösen nagyarányú magánegyetemek vonatkozásában szinte egyáltalán nem. Ahhoz, hogy a felsőoktatás kétharmadát kitevő magánsektorban is elfogadják a központi felvételi vizsgát, meg kellett engedni, hogy a felkínált felvételi vizsgatárgyak „étlapjából” a magánegyetemek maguk határozhassák meg a prioritásaikat.

Az idézett három ország példája azt mutatja, hogy akár decentralizációs, akár centralizációs vagy a centralizációt továbbterjesztő törekvéstről van szó, a *vizsgakövetelmények egységességét* mindenképpen növelni akarják. Voltaképpen ez magyarázza azt is, hogy a nyolcvanas évek végétől elinduló radikális tantervi centralizációs fordulatot miért nem követte Angliában a vizsgarendszer megváltoztatása. A fenti összefüggés fényében nem volt rá sürgető szükség, mert már a korábbi decentralizált tantervi irányítás időszakában is a vizsga volt az a rendszerelem, mely a regionálisan szervezett vizsgaközpontok követelményei alapján valamifajta egységet vitt az angol oktatásba.

A vizsgakövetelmények egységesítésére irányuló oktatáspolitikai szándékok az iskolázottság kvantitatív és kvalitatív célpontjaihoz egyaránt kötődnek. Kvantitatív vonatkozásban az oktatás tömegesedését, benne a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok mobilitását segítő esélyegyenlőség elvét

szolgálják, mivel a vizsgakövetelmények csak akkor lehetnek egységesebbek, ha azok tömeges teljesíthetőségéhez igazodnak. A kvalitatív jellemzők oldaláról nézve pedig az egységesebb vizsgakövetelmények a közös műveltségalap megszilárdításának szándékához kapcsolhatók, amely nemcsak a magasabb képzettség, hanem a közép-szinten konvertálható tudás megszerzésének is előfeltétele, egyéni szempontból és társadalmi méretekben egyaránt.

## INHERENS ÖSSZEFÜGGÉSEK

### ***Összemérhetőség: külső vizsga és standardizáció***

A vizsgateljesítmények összemérhetősége szinte minden ország vizsgarendszerében fejlesztésre szoruló szakmai szempontnak tekinthető. Igen nehéz biztosítani, hogy országos méretekben *ugyanaz a minőség ugyanazt a teljesítményt fedje*, és még nehezebb, ha ez a szempont nemcsak az adott évben vizsgázók, hanem az évente változó populációk teljesítményének összemérhetőségére is vonatkozik.

A vizsgamodell egyik meghatározó jellemzője, nevezetesen, ha a vizsga külső, kétségtelenül kapcsolódási pontot jelent a vizsgateljesítmények összemérhetőségének szakmai követelményéhez. Továbbá kétségtelen az is, hogy ha a vizsga standard, vagyis a vizsgakövetelmények és az értékelési kritériumok egységesekek, a tudásmérő eszközök objektívek, érvényesek és megbízhatóak, akkor a jelöltek vizsga-



teljesítménye elvben összemérhető. Mindebből logikailag az következik, hogy a külső vizsga és a standardizáció az összemérhetőség két, egymással kölcsönhatásban lévő biztosítéka. Ha azonban e logikai következtetést a külföldi vizsgarendszerek működési tapasztalataival összevetjük, *nem tekinthetjük lineárisnak a külső standard vizsga és az összemérhetőség közötti összefüggést.* Számos alterációban, sőt kombinációban valósulhat meg a külső vizsga, és ugyanígy, a standardizáció különböző megoldásainak is vannak érvényességi korlátai.

Noha az érettségi vizsgamodellek közül az *angol modell* mindkét biztosítékot: a külső vizsgát és a standardizációt egyaránt magában foglalja, a vizsgateljesítmények országos szintű összemérhetőségének lehetősége azonban még e modellben is erősen korlátozott. Egyrészt, mert a külső vizsga regionálisan szervezett, több vizsgaközpont által meghatározott és különböző vizsgakövetelményekhez kötődik, másrészt a vizsgateljesítmények értékelését végző vizsgabizottságokban nagyon sok a szubjektív elem a bukáshatár és a minősítési kategóriák határainak meghúzásában.

Nagy-Britanniánál maradva, a külső-belső vizsga kombinációját alkalmazó *skót vizsgarendszer* esetében más okból szűkítettek a vizsgateljesítmények összemérhetőségének lehetőségei. Ugyan a külső vizsga teljesen központosított, és nem regionális, mint Angliában, az eredmények összemérhetőségének esélyeit mégis csökkenti, hogy a

külső vizsgát belső vizsgával kombinálják, még akkor is, ha a külső kontroll a belső vizsgára is kiterjed. Az igazi probléma azonban ott van, hogy a *vizsga nehézségi szintje* évről évre változhat, mivel a vizsgafeladatokat – Angliához hasonlóan – Skóciában sem előtesztelik. Így csak a vizsga lezárulása után lehet tudni, hogy könnyebb vagy nehezebb volt az előző évekhez képest, ami akkor is szűkíti a teljesítmények összemérhetőségének lehetőségeit, ha a vizsgabizottságok tekintetbe veszik az egyes tantárgyi vizsgák longitudinálisan is számon tartott nehézségi mutatóit a bukáshatár és a minősítési kategóriák adott évi ponthatárainak megállapításánál.

*Az európai kontinens országainak túlnyomó többségében, melyekben belső, külsőleg kontrollált belső vagy külső-belső érettségi vizsga van, különösen problematikus, de legalábbis erősen korlátozott az összemérhetőség szempontjának érvényesítése.* Nem fedheti ugyanazt a teljesítményt ugyanaz a minősítés, ha a követelmények nem teljesen egységesek, a vizsgafeladatok nehézségi szintjének és megbízhatóságának nincs statisztikai kontrollja és az értékelés sem igazán objektív.

A *SAT-típusú felvételi tesztet* alkalmazó országok (Egyesült Államok, Svédország, Izrael) esetében a teljesítmények összemérhetőségét nem az egységes követelmények vagy az objektív értékelés hiánya, hanem más probléma, nevezetesen a mérőeszköz *validitásának vitatottsága* nehezíti. Mivel a SAT (Scholastic Aptitude Test) vizsgafeladatai nem a





középiskolai tantárgyi követelmények teljesítését (tantervi validitást), hanem a matematikai és a verbális gondolkodás fejlettségét (prediktív validitást) mérik a továbbtanulási képességek előrejelzése céljából, itt az igazi kérdés az, hogy a SAT a teljesítmények összemérésének megfelelő alapja-e. A kutatások azt mutatják, hogy a SAT-nak bár magas, de önmagában alacsonyabb szintű a validitási mutatója, mint a tantárgyi teljesítményteszteknek. Ezért nem véletlen, hogy mindhárom országban valamifajta *kombinációt* alkalmaznak. Az Egyesült Államokban sok helyen más kritériumokat (pl. a középiskolai teljesítményt) is tekintetbe vesznek, Izraelben a tantárgyi jellegű érettségi eredményét is beszámítják, Svédországban pedig választhatnak a felvételizők, hogy a középiskolai minősítésük vagy a SAT-vizsgán elért eredményük számítson-e a felvétel alapjának.

Az eddigiekből nyilvánvalóan kitűnik, hogy sokkal jobbák a vizsgateljesítmények összemérhetőségének lehetőségei a külső és standard, mint a belső és nem standard vizsga esetében. Mint ahogy az is, hogy a külső és standard vizsga csak esélynövelő tényező, de nem garantálja sem az érettségi, sem a felvételi vizsga eredményeinek az összemérhetőségét. Joggal merül fel a kérdés, hogy egyáltalán kell-e és lehet-e erre garancia.

Az első, amit le kell szögezni az az, hogy a tanulói teljesítmények összemérhetőségének csak *versenyvizsga* esetén van jelentősége. Akkor, ha a vizsgának a bejutás a kockázata, mivel keve-

sebb a férőhely, mint a jelölt. Kockázati tényezőt jelenthet még az iskolafokozatok közötti versenyvizsga (pl. Kínában a 15+ vizsga), továbbá a felsőfokú továbbtanulást biztosító vízum értékű érettségi (pl. Németországban, Hollandiában vagy Angliában), és természetesen a külön felvételi vizsga (pl. az Egyesült Államokban, Svédországban és Izraelben). A külföldi országok tapasztalatai mégis arra utalnak, hogy a teljesítmények összemérhetőségét leginkább garantáló, az előtesztelt és statisztikai mutatókkal ellátott feladatokból épülő *komputerizált feladatbankok* széles körű használata *nem terjedt el* a vizsgáztatásban. A „lehetne, de nem kell” magyarázatát keresve, az ez irányú nemzetközi kutatások azt mutatják, hogy az eredmények összemérhetőségét egyáltalán megengedő külső teszteknek kisebb a társadalmi elfogadottsága, mint a teljesen szubjektív felvételi beszélgetéseké. Nincs tehát olyan társadalmi nyomás, mely az oktatáspolitikusokat arra készítené, hogy az összemérhetőséget abszolút prioritásként kezeljék, következésképp az igen költséges és kifejlesztését tekintve rendkívül időigényes feladatbankrendszert a vizsgáztatás általános alapjává tegyék.

### ***Vizsgafunkciók: lépcsők, szintek és fokozatok***

A külföldi országok vizsgarendszereinek tapasztalatai szerint a vizsgáknak *három* alapvető funkciója lehet: a szelekció, a bizonyítvány és a párhuzamos iskolatípusok egyikébe való elhelyezés.







A szelekciós funkciót illetően gyakori, hogy egyes országok vizsgarendszerében a vizsgák lépcsőket alkotnak, azaz hierarchikus viszonyban állnak egymással. Tipikus példája ennek az angol érettségi modell, melyben a 16+ vizsga nélkül nem lehet 18+ vizsgát tenni sem Angliában, sem a modellkövető országokban (Hongkong, Szingapúr). A lépcsőzetesség a szelekciós funkció erősségének fenntartását szolgálja, mert a vizsgamoddellen belül működő kettős szűrő alkalmazásával eleve kizárják azokat a továbbtanulásból, akik a 16+ vizsga követelményeit sem teljesítik.

Kisebbségi a szelekciós ereje a vizsgaszinteket alkalmazó német vizsgamoddellnek. A vizsgaszintek (alapszint, intenzív szint) ugyanis nem jelentenek kettős szűrőt, mivel párhuzamos és nem hierarchikus viszonyban állnak egymással. Ez azonban még nem bizonyítja, hogy a szelekció ne lenne oktatáspolitikai prioritás, csak azt, hogy erősségének fenntartását máshol, nevezetesen a tagolt iskolaszervezetben kell keresnünk. Csak bizonyos iskolatípusokban lehet megszerezni azt az érettségit, amely az immanens szelekciót a vizsgaszint választással is nehezítve (van-e két olyan vizsgatárgy, melyet intenzív szinten is tud a jelölt), a felsőfokú továbbhaladást biztosítja. Arra pedig, hogy a szelekciót szolgáló vizsgalépcsők és vizsgaszintek a tagolt iskolaszervezettel teljesen kiválthatók, a holland modell a legjobb példa. Nincs szükség a lépcsők vagy szintek alkalmazására, minthogy az elő-szelekció

olyan erős, hogy szinte a teljes populációt felölelő sokfajta iskolatípus közül csak kettő ad érettségit.

A vizsga vagy a folyamatos értékelés bizonyítvány funkciója abban különbözik a szelekciós funkciótól, hogy nincs verseny a jelöltek között. Akár az összes jelölt kaphat bizonyítványt, ha megfelel a követelményeknek. Ez esetben is vannak azonban követelményfokozatok, melyek az iskolafokozatok végével esnek egybe, mint például a svéd modellben vagy a kínai 18+ vizsgabizonyítvány esetében.

A párhuzamos iskolatípusok egyikébe való elhelyezésnek kettős funkciója van. Az elhelyezés céljából szervezett vizsga vagy értékelés úgy ad bizonyítványt az iskolafokozatokon továbbhaladni szándékozóknak, hogy a bizonyítvány minősítésével egyben szelektálja is őket. A tagolt iskolastruktúrájú országokban a legjobb bizonyítvánnyal rendelkezők kerülnek be az érettségit adó iskolatípusokba (pl. Németországban, Hollandiában), vagy más példával élve, Kínában többek között az elitnek számító kulcsiskolák tanulóit választják ki a 12+ és a 15+ vizsgák eredményei alapján.

Mindebből kitűnik, hogy egy vizsgarendszerben alapvetően a vizsgafunkciók érvényesítésének érdekében alkalmaznak lépcsőket, szinteket vagy fokozatokat. A megoldások és kombinációk sokféleségét elsősorban az magyarázza, hogy nemcsak a vizsgarendszer, hanem az iskolaszervezet is beleszólhat a szelekcióba. A vizsgamoddell megváltoztatásának, például a kétszintű vizsga



bevezetésének szándéka esetén tehát a vizsgafunkciókra kell figyelni; ezeken belül pedig – például a szelekció erősítésének vagy gyengítésének érdekében – döntően az adott ország iskolaszervezetét kell számításba venni.

### **Mérőeszközök: tantárgyak és képességsoportok**

A vizsgáztatás vagy a folyamatos értékelés egyik legbonyolultabb szakmai feladata a megfelelő mérőeszközök kiválasztása. Egyrészt nagyon sok szempontnak kell eleget tenni (pl. vizsgafunkciók, értékelhetőség), másrészt a mérés céltartalmához is igazodni kell. A széles körben használatos mérőeszközök fajtáit tekintve, az érettségi vizsgáztatásban az írásbeli, a szóbeli és a gyakorlati feladatok kombinációja a legelterjedtebb; a felvételi vizsgákon pedig nem csak tantárgyközpontú, hanem képességeközpontú írásbeli feladatsorokat is alkalmaznak.

A *tantárgyközpontú írásbeli* feladatsorok egyik döntőpontja az, hogy a szélesség vagy a mélység elve alapján konstruálódnak-e. Vagyis lefedik-e a teljes tantervi anyagot, vagy más-más témára koncentrálnak évről évre. A másik főbb döntőpont, hogy a kérdések nyílt- vagy zártvégűek legyenek. Noha a közhittel ellentétben a zártvégű kérdések nemcsak a tényismeretek, hanem a gondolkodási képességek tesztelésére is alkalmasak, vannak mérési céltartalmak (pl. irodalmi műelemzés), melyek inkább szabad kifejtést igényelnek. Bármilyen döntést is hoznak a tesztszerkesztők, szakmai értelemben

az igazi problémapont megmarad, nevezetesen, hogy a feladatsorok *nehézségi szintjének azonosságát* csak az igen költséges előteszteléssel lehet biztosítani.

A *képességeközpontú írásbeli* esetében a *céltartalom* kiválasztása a legfontosabb döntőpont. A SAT-típusú felvételi tesztet használó országok nem mutattak e téren túl sok alterációt, a matematikai és a verbális gondolkodási, illetve kommunikációs képességek mérése állt mindenütt a középpontban. A problémapontot itt az jelenti elsősorban, hogy a tömeges vizsgáztatás gyakorlati szempontjai, az egységes és tanterv-független feleletválasztásos tesztek gyors értékelhetősége háttérbe szorítja a céltartalom szélesítésének, illetve többoldalú mérésének a követelményét.

A *komputerizált tantárgyi feladatbankok* igen alkalmasak arra, hogy a legkülönbözőbb vizsgafunkciókhoz és céltartalmakhoz rendelt, tömegesen értékelhető és azonos nehézségi szintű, különböző feladatfajtákat tartalmazó alternatív feladatsorok tárházai legyenek. Ugyanakkor *rendkívül költségesek*, mert nagyfokú szervezettséget, országos számítástechnikai hálózatot és kultúrát igényelnek a működtetőktől és felhasználóktól egyaránt. Itt a döntőpont egybeesik a problémaponttal. Azzal, hogy megéri-e egyáltalán.

A tömeges vizsgáztatás már sokszor említett gyakorlati szempontjai miatt a szóbeli vizsgák esetében az írásbeli vizsgákkal való *kiválthatóság* kérdése a legfőbb döntőpont. Olyan céltartalmak mérésében azonban, mint például az



idegen nyelvi kommunikáció, ez nem jelenthet valódi döntéspontot. Mint az angol idegen nyelvi szóbeli vizsgák mutatják, a problémapont viszont nagyon is jelen van, nevezetesen az, hogy miként biztosítható a szóbeli vizsgák *standard értékelése*. A szóbeli vizsga standardizálására is leginkább törekvő Cambridge-i nyelvvizsga esete azt példázza, hogy mindenfajta külső kontroll mellett is csak megközelítő törekvés lehet, hogy ugyanazt a teljesítményt ugyanaz a minősítés fedje a szóbeli vizsgák értékelésében.

\*

Az oktatáspolitikusoknak és oktatásfejlesztőknek tehát nagyon sok eldöntendő kérdéssel kell szembenézniük, ha a vizsgarendszert jobbítani, változtatni akarják. Van azonban még egy tényező, amely nem sorolható ugyan a rendszerelemek közé, mégis nagy jelentőségű lehet a vizsgarendszer fejlesztését meghatározó mozgástér reális felmérése vagy a változtatások társadalmi elfogadottsága szempontjából. Ez pedig

a *hagyomány*. Az Egyesült Államokban a mai napig sem sikerült az egységes követelményeket érvényesíteni, és Hollandiában is sok időbe telt, míg legalább az alsó középiskolai közös alaptanterv a sokféle iskolatípusban elfogadásra talált. Ugyanígy a hagyománynak tudható be, hogy a volt gyarmati országok még manapság is az anyaországok vizsgamodelljét követik, és hogy az évezredek meritokratikus szelekció elve a tömegoktatás kiterjedése ellenére még most is tartja a pozícióit Kínában. Mindebből az a megfontolandó tanulság szűrhető le, hogy a vizsgarendszer egyes elemei rövidtávon és viszonylag könnyen, maga a vizsgamodell azonban csak hosszú távon és nehezen változtatható. Legalábbis, ha a társadalmi elfogadottságot szempontnak tekintjük.

JEGYZET:

- <sup>1</sup> E tanulmányban a szerző az *Érettségi és felvételi külföldön* című könyvének (Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 2002) nemzetközi kutatásaira épülő tapasztalatait foglalja össze.





## KÖZHELYSZÓTÁR

---

UJHÁZY ANDRÁS

**A** minden kornak, minden szakterületnek megvannak a maga közhelyei. Olyan tartalmukat vesztett kifejezések, amelyek arra hivatottak, hogy eltakarjanak valamit: ürességünket, fantáziatlanságunkat, hozzá nem értésünket. Azt a látszatot igyekeznek kelteni, hogy szakértői vagyunk a témának, pedig... Az idei tanévindítás alkalmával részt kellett vennem néhány konferencián. Az előadásokat figyelve gyűjtöttem néhány ma használt oktatási közhelyet. Ezeket szeretném itt hozzáfűzött gondolataimmal közreadni. Céloom nem a téma teljes kifejtése, hanem a figyelem felhívása: **Merjünk a dolgok mélyére nézni!**

### TUDÁSALAPÚ TÁRSADALOM

A számítástechnika, az internet elterjedésével alapvetően megváltozott az emberek információhoz jutásának lehetősége. Néhány kattintás, és minden adat a rendelkezésünkre áll. Az így kialakult helyzetet jelzi az 'információs társadalom' vagy a 'tudásalapú társadalom' kifejezés. De vajon valóban megnőtt-e az emberek tudása az informatikai korszakban? Valóban gazdagabbak lettek-e? A válaszhoz először a tudás fogalmát kell tisztázni.

Sokan azt hiszik, a tudás egyenlő az adatok, információk ismeretével. Ez az elképzelés nem veszi figyelembe, hogy a puszta adat még nem hordoz jelentéstartalmat. Jelentést attól kap, ha olyan környezetben jelenik meg, amelyben értelmezni lehet. Azaz ha olyan korábbi tapasztalatból, tudásból álló háló áll rendelkezésre, amelyhez kötni lehet. Ez a minden emberben benne levő tudás-struktúra az, amely végső soron meghatározza gondolko-

dásunkat és a bennünket ért benyomásokra adott válaszainkat. Így egy-egy információ számomra való fontosságát is döntően befolyásolja.

Ennek a tudás-struktúrának a felépítése a nevelés igazi feladata. Ki kell alakítani minden egyes tudáselem kapcsolatát a nagy egésszel. Ez rengeteg reflexióval, értékeléssel jár, ami ugyanakkor nem csupán értelmi, hanem erkölcsi folyamat is. Minden egyes elem mellé akarva-akaratlanul érzelmi motívumokat is kötünk, ami által elhelyezzük egy számunkra fontos értékskálán. Ez egyben erkölcsi értékelést is jelent. Ha mindez nem történik meg a diákok tanulása során, tudásuk atomizált lesz. Hiányzik belőle a rendező elv. Lehet, hogy egy-egy részterület kiváló művelői lesznek, de a háttérből hiányozni fog az az emberi tartás, amely az egészet összefogja és igazolja. A tudás önmagában nem érték. Attól válik azzá, hogy hogyan, mire használja fel az ember. Ez viszont túlmutat a





tudományon, és elvezet bennünket az erkölcs, a világnézet világába.

A mai iskolarendszer mégis olyan irányba halad, amely egyre kevésbé engedí kialakulni ezt a tudás-struktúrát: a tudást atomizált szaktudásra szűkíti le. Gyakorló pedagógusokként folyamatosan azt tapasztaljuk, hogy a diákok egyre kevesebbet tudnak, egyre kevesebbet bírnak megtanulni. Egyes területeken ugyanakkor jóval nagyobb a követelmény, mint egy generációval korábban, viszont a rendszerezés elmarad. Ezért a tudásalapú társadalom pont a valódi tudás hiányának a kifejezése. Olyan társadalom, amelyikben már nem természetes a valóban tudással rendelkező ember.

Megfigyelhető, hogy *mindig akkor válik egy fogalom divatszóvá, amikor annak tartalma veszélyben van.* Így ünnepeljük a nők napját, a Föld napját, a pedagógusnapot, a gyereknapot stb. Most – úgy látszik – a tudáson van a sor.

## KOMPETENCIA

Kompetencia alatt általában képességet értünk. Olyan tudást, amelyet aktívan tudunk használni. Ez a tudás nem csupán elméleti ismereteket, hanem tanult, kifejlesztett képességet is jelent. A tudással összefüggésben szó volt már róla, hogy mennyire fontos az a háló, amelyen elhelyezünk minden ismeretet, új információt. Ugyanez érvényes a kompetenciára is. Az egyes képességeinket ez a háló szervezi egységbe. Nem engedí, hogy egy-egy kifejlesztett képességünk önálló maradjon, hanem beilleszti személyiségünk egészébe.

Amikor a kompetenciaalapú oktatásról beszélünk, erről semmiképpen nem szabad elfeledkezni. Hiába tanítom meg a diákot írni, ha nem lesz mondanivalója, azaz, ha nincs a személyiségének olyan kiforrott struktúrája, amely gondolatait, képességeit egységbe foglalja. *Ma a kompetencián sokszor azt értjük, hogy az illető a mindennapi élet fogyasztói világában el tud igazodni.* Ezért fordulhatott az elő, hogy a két éve lezajlott kompetenciamérés szövegértési feladataiban reklámok elemzése, felvételi hirdetés és hasonló, az irodalomtól teljesen távol eső szövegek szerepeltek. A matematika feladatokat is ez a szellem hatotta át. Miközben ha egy diák megérti *Petőfi*, *Vörösmarty*, *Ady* vagy *Pilinszky* verseit, annak semmi gondja nem lehet a reklámok, a felvételi hirdetések értelmezésével sem. Mindezzel nem a meglévő oktatási problémákat akarom megtagadni, hanem arra szeretnék rámutatni, hogy nem jó helyen keressük a megoldást. Ameddig nem a diákok teljes személyiségének kifejlesztésével foglalkozunk, ameddig otthon a családban nem tanulják meg az alapvető emberi érzelmeket, amíg nem tanulnak meg rendesen beszélni és beszélgetni, ameddig kérdéseikre nem kapnak személyes választ, csak a médiából való konzerv-megoldásokat, addig ezt a kérdést nem lehet megoldani.

## KORSZERŰ TUDÁS

Sok folyamatot ezzel igazolunk: korszerű. Úgy tűnik, ez az indok akkor kerül elő, ha józan ésszel nehezen indokolható az adott jelenség. Ha tudjuk,





igazából nincs rá szükség, ha nem jó irányba vezet, ha erkölcsileg nem indokolható; ugyanakkor a világ nyomásának nincs erőnk ellenállni, ha félünk a komoly állásfoglalástól, ha a jelenség mélyén meghúzódó igazi folyamatok megértése komoly szellemi erőfeszítést igényelne, akkor elbújunk e mögé a megkérdőjelezhetetlen jelző mögé. De ez a szó magában rejti saját bukását. *Ami ebben a pillanatban korszerű, az a következőben már a múlté, túlhaladt. Tehát aki mindig korszerű akar lenni, az örökké rohanhat a pillanat után.* Ki van szolgáltatva minden divatnak, a szellemieknek is. Ezért a korszerű tudásra való törekvés igazából csak a munkaerőpiaci szempontból minél jobban eladható tudást jelenti. Ha nincs megalapozott, maradandó tudásunk, a korszerű tudásunkat elsodorja a kor szele. Holnapra avíttá válik, amely a lomtárba kerül.

Mindebben a legnagyobb baj az, hogy a korszerűség fogalma kiiktatja az erkölcsi állásfoglalást, pontosabban helyettesíti azt. Nem az a kérdés, hogy az adott jelenség az ember valódi javát szolgálja-e, ezzel több, jobb, igazabb lesz-e az egyén és a közösség, végső soron az üdvösségünket szolgálja-e, hanem megfelel-e a korszellem vélt vagy valós elvárásainak. De ki irányítja a korszellemet? Érdeke-e az erkölcsi megmérettetés? Mi a korszerűség mozgatórugója? Régi korok történelmét, szellemi folyamatait tanulmányozva fontos következtetésekre juthatunk, és választ adhatunk ezekre a kérdésekre.

## VERSENYKÉPESSÉG

A korszerű tudás természetesen versenyképes. De milyen maga a verseny? Ha a mai sportot vizsgáljuk, amely minden más versenynek jó tükre lehet, sok aggasztó jelenséget látunk: csak a győztes számít, a győzelemért minden eszköz bevethető, média és üzleti érdekek diktálnak, és természetesen ott a doppingolás. De mi lesz a kiöregedett, a kevesebb sikert elért versenyzők sorsa, ki emlékszik rájuk?

A tudás és a piaci verseny világában is megtalálhatók e kérdések analógiái: gátlástalan karriervágy, a csak egy szűk területre koncentráló, minden mást kizáró szakbarbár tudás, az erkölcsi kontroll alól kiszabadult tudomány, a kevésbé sikeres emberek „leírása”. Mindez azt eredményezi, hogy *az egyén, ha van jobb, azonnal lecserélhető, az idős ember már nem számít, munkát alig talál.* Az emberek elbizonytalanodnak tudásukban, mesterségesen „pörögnek”, vagy mellőzöttek lesznek. Senki sem lehet biztos tudásában, ismereteiben, tapasztalataiban. Ennek következménye, hogy a tananyag is relativizálódik. Az ismeretek versenye olyan fejlődési ütemet kényszerít a világ minden területén a társadalomra, amely emberileg már nem követhető. Az ember érzelmileg belefárad.

Korunkban egyszerre van jelen ez a kettős hatás: a minden újra való állandó kihegyezettség és a minden újtól való csömör. Ez az egyes emberben meg hasonlást, kiábrándultságot okoz. A megélhetés mégis rákényszeríti, hogy részt vegyen ebben a versenyben.





## **ÉLETHOSSZIG TARTÓ TANULÁS**

A fentiekből következik, hogy az embernek folyamatosan kell tanulnia. De nem mindegy, hogy mi ennek a tanulásnak a hajtóereje és célja. Ma az *élethosszig való tanulás annak kifejezése, hogy bárki, aki feleslegessé vált a munkaerőpiac egyik területén, a megfelelő átképzés után másutt bevethető legyen.* Tehát mindez a létbizonytalanság takarója. Nincs köze a tudásvágyhoz.

Az ember életének természetes ritmusa van. Míg fiatal korban mindig újabb dolgokra vágyik, fogékony a legújabb technikai vívmányokra, addig az idősödő ember már a meglévő tudását szeretné rendszerezni, nem kíván megszokott világából kitörni. Éppen ezért az élethosszig tartó tanulásnak ez a módja természetellenes. Az ember neurológiailag is egyre jobban behatárolódik, már „nem fog olyan jól az agya”. Szomorú látni, ahogy a társadalom lemond az idősödő emberekről, ahogy rájuk erőlteti ebben is, hogy fiatalok maradjanak, és csak keveseknek enged meg a bölcs öregkort.

## **INTEGRÁLT OKTATÁS**

Miközben a társadalom egyre kevésbé tudja kezelni a lemaradókat a mind kiélezettebb verseny miatt, magukat megnyugtató kitalálták az integrált oktatást. Az elv látszólag szép: ne szakadjanak ki a bármilyen módon más nevelést igénylők a többségtől. De a gyakorlatban mindez nem működik.

Mind a tanulási gondokkal küzdők, mind a nehéz szociális vagy etnikai

hátterrel rendelkezők speciális törődést igényelnek. Más szakértelemmel kell feléjük fordulni, mint a többiekhez. Más ritmusban haladnak, más követelményrendszer között fejlődnek jól. Bár szép gondolat, hogy így a többség toleranciát tanul, a valóság ezzel szemben az, hogy a kényszeres integráció csak ellentéteket szül. Az egyszerű pedagógust pedig olyan feladat elé állítja, amelyet nem tud teljesíteni. Így *nemcsak a lemaradó nem kapja meg a neki szükséges törődést, hanem a többség sem.* Máshol kell keresni e gyerekek integrációjának lehetőségét. Sajnos sok esetben azért bízzák a szülők szakemberre a különleges nevelést igénylő gyermeküket, hogy a problémát távol tartsák maguktól. Mások viszont nem akarnak tudomást venni a gondokról, és személyes sértésnek veszik, ha a pedagógus azt ajánlja, hogy vizsgáltsák meg a gyermeket, esetleg vigyék el egy speciális iskolába. Pedig a helyzet tudomásul vétele az első lépés az integráció felé. Ezután következhet az, hogy megtanulunk együtt élni, dolgozni velük. De ezt nem csak az iskolában, hanem otthon és a társadalom minden más területén együttesen lehet eredményesen megtenni. Amíg ez nem történik meg, addig az iskola nagyon keveset tud elérni.

## **MINŐSÉGBIZTOSÍTÁS**

Régen az emberek beszéltek egymással. Munkájukat tisztességesen, nagy szakértelemmel végezték. Kinézték maguk közül, aki nem így dolgozott. Mára mindez a múlté. A tartalmas





beszélgetésekre egyre kevesebb az idő, és a jó munkának is kevés a becsülete. A lényeg: valahogy „meglegyen”, és sok pénzt markoljak fel érte. Ám ez visszaüt. Ezért találták ki a minőségbiztosítást. *Továbbra sem beszélgetünk elmélyülten egymással, csak kérdőíveken mérjük fel elfogadottságunkat, értékeljük egymást. Személytelenné válik minden.* Közben papírt gyártunk, egyre több papírt. De legalább az igazi gondokra nem kell odafigyelni!

Van-e kiút? A személyesség, az erkölcs, a tisztesség, a felelősségvállalás, az egymás elfogadása, még a hibáinké is. Ezek serkentenek megalapozott munkára. A tanárnak egyetlen igazi munkaeszköze van, saját maga. Hiába bármilyen szép rendszer, ha a tanár személyisége beteg, szétesett, gyenge,

vagy valamilyen irányban túlzó, minden erőfeszítése kibicsaklik, munkája nem lesz eredményes. Ha valóban minőséget szeretnénk biztosítani iskoláinkban, a tanárok képzését, továbbképzését kell megerősíteni. Nemcsak szakmai oldalról, hanem a személyiség vonatkozásában is. De nem kizárólag mai divatos tréningekkel, hanem az egyház, a kultúra több ezer éves hagyományára támaszkodva. Ehhez kell elegendő pénzt és időt rendelni, és erre kell a tanárokból felbreszteni az igényt.

Egyetlen minőség van: az ember. Az ember, aki biológiai, szellemi, társadalmi és transzcendens lény. Ezért a gyermek nem a fogyasztói társadalomé, ő Isten képmása. Ennek tudatában kell emberré nevelnünk minden gyermeket.







## Pedagógusok írták

# TANTÁRGYI INTEGRÁCIÓ KÍSÉRLETE A BUDAPESTI EÖTVÖS JÓZSEF GIMNÁZIUMBAN

---

LÁNCZKY EDIT – HERBER ATTILA

**E**lképzeléseink középpontjában a részben integrált kultúrtörténet állt, melynek célja az eddig töredékes vagy egyáltalán nem létező helyett egységes művészetszemlélet kialakítása. A ránk bízott tantárgyak esetében ez azt jelentette, hogy a történelem óraszámja és tartalma a munkaközösség közös terve alapján változatlan maradt, ugyanakkor az irodalom órák (3) közül az egyik egy közösen tartott komplex művészettörténetté alakult át, valamint a humán tárgyak az órarendben egymás mellé – blokkokba – kerültek. (...) A stíluskorszakok gerince mentén haladva szintetizálva tárgyaljuk a művészeti ágak (irodalom, képzőművészet, zene) stilisztikai problémáit, jellemző témáit, alkotói módszereit, alkotóit és műveit.

A világméretű kommunikációs forradalom és az általa létrehozott információs társadalom megváltoztatta a 21. század oktatásának elvárásait. Ezeket a Delors-jelentés 1999-ben négy alapelemben fogalmazta meg: megtanulni megismerni, megtanulni dolgozni, megtanulni együtt élni másokkal, és végül, de nem utolsósorban megtanulni élni. Mind a négy elvárás feltételezi, hogy a modern, edukatív társadalomnak életük végéig tanuló polgárok a tagjai, s ebből következőleg a közoktatásban eltöltött idejük csupán a „*lifelong learning*” első, bár meghatározó szakasza.

E felfogás szerint az „ünnepi”, az érettségivel lezáruló „iskolai” tudás ideje lejárt, s helyét átadja az életben

felhasználható hasznos tudásnak. A fent említettek új koordináta rendszerben jelölik ki az érettségi helyét: Nem pusztán azt kell vizsgálnia, hogy a végzős diák elsajátította-e a középiskolai „tudás-kánont”, hanem azt is, hogy rendelkezik-e az edukatív társadalomban való boldogulás képességével, képes-e magamagától folyamatos tanulással alkalmazkodni e társadalom elvárásaihoz. Ez a világméretű kihívás, nem pedig az Európai Unió elvárásai indukálták a magyar oktatásügy talán legrégebbi tradícióival rendelkező elemének, az érettségi vizsgának tartalmi és formai átalakítását. A bonyolult, számos neuralgikus kérdést felvető, de ezeket megnyugtatóan mindmáig nem tisztázó folyamat a 100/1997. számú



kormányrendelettel vette kezdetét, s oda jutott, hogy 2005-ben megkezdődött a kétszintű érettségi.

A kimenet újraszabályozása problémák sorát indukálta, melyek közül legjelentősebb a hagyományos pedagógiai gyakorlat és az új vizsgarendszer kompatibilitásának megteremtése volt. A kérdés megoldásának nehézségét elsősorban két tényező adta: a) az oktatás órakeretei nem alkalmazkodtak a kétszintű érettségi egymástól tartalmakban és kompetenciákban is elváló szintjeihez; b) a hagyományos „tananyagok”, tankönyvek és az egyre nagyobb számban megjelenő, fontosságuk ellenére az órarendek végére szoruló új tantárgyak – tánc és dráma, médiaismeret, társadalomismeret – tovább erősítették a középiskolai oktatás szétforgácsolódásának tendenciáit akkor, amikor már nemzetközi szintű elvárás az integráló, készségek és képességek (kompetenciák) erősítését, nem pedig a száraz, halott tudáselemek bifláztatását erőltető oktatás.

E két probléma komplex kezelésére a budapesti Eötvös József Gimnázium vezetése és tanári kara már több éve tesz erőfeszítéseket, amelyek humán oktatásban elért eredményeiről és a jövőben előttünk álló feladatairól készítettük az alábbi beszámolót.

A 2005-ben életbe lépett kétszintű érettségi általános és részletes vizsgakövetelményei célként nem pusztán a magyar és a történelem tantárgyi ismeret határozzák meg, hanem a kultúr-történeti műveltséget, történelem-

szemléletet és a megismerés képességét állítják az oktatás homlokterébe. Ez alapvetően módosítja a tanításnak azt a gyakorlatát, amely például a történelem oktatásakor megelégedett a politika- és az eseménytörténettel, sőt esetenként túl is hangsúlyozta azt, a magyar nyelv és irodalom esetében pedig a szükségesnél jóval kisebb teret juttatott a szövegértésnek (tágabb vonatkozásokban a műértésnek), valamint az egyéni érvelés és állásfoglalás kialakításának. A történelemtanítás hagyományos témái már középszinten is olyan új tartalmaknak adják át a helyüket, mint a társadalom-, életmód-, mentalitás- és technikatörténet stb., míg a magyar nyelv és irodalom vizsgakövetelményei között műfaj-történet, portré, látásmód, az egy-egy alkotóra jellemző frazeológia éppúgy megtalálható, mint a műelemzés. A korábbi *diakron* szemléletet egyre gyakrabban váltja fel a *szinkronitás*, tehát az egy korszakon belüli „kitekintés”, de ma már egy érettségizőtől elvárás egy-egy téma több koron keresztül való végigkövetése, valamint a jelenségek több szempontból történő megközelítése is.

A célok újrafogalmazása szükségszerűen eredményezi a didaktika megváltozását, tehát az önálló ismeretszerzésre épülő, alkalmazható tudás megszerzési módjának oktatását. Ehhez a korábbi passzivitás helyett aktív kommunikáció szükséges, mert nem elég pusztán megérteni a humaniorák „üzeneteit”, azokat írásban és szóban alkalmaznia kell az érettségiző diáknak. Természetesen az új módszerek



időigényesek, hisz a tudás elmélyítéséhez és az új típusú feladatok gyakorlásához idő kell, de az sem mellékes, hogy milyen nagyságú csoportokban történik mindez.

Iskolánk több éve alkalmazza a két tantárgy oktatásában a csoportbontást, mely messzemenőig növeli a hatékonyságot, főleg azért, hogy kidolgoztuk az emelt szintű csoportok kerettantervvvel összhangban álló haladási rendjét, melynek alapelve a folyamatosság, a kétszer tanítás elkerülése, emellett meghatároztuk az egy-egy témára adott órakereteket. Az emelt szintű érettségire készítőknél azért érdekes – de nem kötelező – az ötórás csoportot választaniuk, mert itt lehetőség nyílik a csak emelt szinten megjelenő témák megismerésére, a szóbeli vizsgahelyzetek modellezésére és az önálló munka tervszerű koordinálására. A fakultációt választók az élszó és a tankönyvszöveg mellett a humaniorák más forrásaiba is betekintést nyerhetnek azért, hogy van idő szakirodalom olvasására, múzeumok látogatására, filmvetítésre stb. Az ismeretszerzés ilyen értékét tovább növeli, hogy az immáron deklaráltan (bár de facto még ritkán érvényesülő) „tankönyvfüggetlen” érettségi vizsgán elsőbbséget élveznek a különböző típusú források értelmezésével, kezelésével kapcsolatos írásbeli és szóbeli kérdések, valamint a kompetenciákat (kézségeket és képességeket) mérő feladatok.

A csoportbontások és az ezeket kiegészítő, választható szakkörök tanulmányi, valamint a nyaranta már Ma-

gyarországon és Európa tájain rendszeressé váló kultúrtörténeti táborok együttese ugyan lehetővé teszi a feszített tempót követelő, rendkívül szűk órakeretek tágítását anélkül, hogy a diákok terhelését jelentősen növelné, de nem ad választ a tantárgyi integráció sürgető megvalósításának kérdéseire. Ki ne ismerné a „magyaros” és a „történész” kollégák kétségbeesett kísérleteit – az amúgy szinte lehetetlen – együtt haladásra, ki ne szembesült volna azzal, hogy a témák jelentős részének – elsősorban a ma már hangsúlyozottan elvárt kultúrtörténeti mozzanatoknak – a megtanítását egymástól várják, de végeredményben a sok bába közt bizony elvész a gyermek. Így fordulhat azután elő, hogy az érettségire készítőknél nem tudják összefoglalni a reneszánsz műveltség ismérveit, fogalmuk sincs a keresztény művészet alapvető motívumairól, nem ismerik fel a gótika stílusjegyeit vagy éppen képtelenek összefoglalást készíteni az urbanizáció jelenségeiről – a művészet jeles alkotásairól azokat az elcsépelet sztereotípiákat ismételtetik, amelyeket a divatjamúlt, a szellemi kultúrát másodlagosnak állító és kezelő tankönyvek adtak a szájukba. Ennek a lehetetlen helyzetnek új módon próbáltunk meg véget vetni: a közös osztályfőnökséggel – ennek gimnáziumunkban már hagyománya van – és a magyar irodalom, a történelem, az ének-zene valamint a kultúrtörténet részlegesen közös tanításával.

Elképzeléseink középpontjában a részben integrált kultúrtörténet állt, mely-



nek célja az eddig töredékes vagy egyáltalán nem létező helyett *egységes művészetszemlélet* kialakítása. Ennek érdekében (a kerettantervekkel is) összehangolt tanterveket készítettünk, melyek lényege a párhuzamos oktatás megvalósítása és a kétszer (vagy egyszer sem) tanítás elkerülése volt. A ránk bízott tantárgyak esetében ez azt jelentette, hogy a történelem óraszámja és tartalma a munkaközösség közös terve alapján változatlan maradt, ugyanakkor az irodalom órák közül az egyik egy közösen tartott komplex művészettörténeti alakult át, valamint a humán tárgyak az órarendben egymás mellé – blokkokba – kerültek.

A közösen tartott óra alapkonceptiójának lényege, hogy a művészeti tárgyak tanulása keretében a megszerzett tudást gazdagítva és árnyalva komplex szemléletet alakítson ki a tanulóknál. A stíluskorszakok gerince és a kétszintű érettségi vonatkozó témái mentén haladva, szintetizálva tárgyaljuk a művészeti ágak (irodalom, képzőművészet, zene) stilisztikai problémáit, jellemző témáit, alkotói módszereit, alkotói és műveit. Nyilvánvaló, hogy az alsóbb évfolyamokon az ilyen órák egy-egy jelentős kultúráról (pl. az ókori Mezopotámiáról) igyekeznek komplex képet adni, ahol az érettségi követelmény is ilyen természetű, míg a felsőbb évfolyamokon kisebb, de hasonlóképp fontos mozzanatok (pl. a középkori város, de akár az első világháború karikatúrái) tárgyalására kerül sor. Hasonlóan fontos és egészen az érettségiig megmarad a jelentős korstí-

lusok (pl. barokk) vagy stílusirányzatok (pl. szecesszió) előkészítő, bevezető órája. A két eltérő szakos – magyar nyelv és irodalom, történelem és énekzene – tanár által párhuzamosan vezetett óra (az órarend függvényében dupla óra) lehetőséget ad a tanulók stílusérzékének, műelemző készségének fejlesztésére, esztétikai és művészettörténeti ismereteinek gyarapítására, így nyújtva segítséget a kétszintű érettségi-re való felkészüléshez is. Ráadásul az így tartott foglalkozásokon kisebb jelentőséggel bír a csoport létszáma, így ezek jól használhatók a 9-10. évfolyamon a „heti két óra – 35 tanuló” lehetlenséggel határos állapotában. Tapasztalataink szerint az így tartott órákon több lehetőségünk van – hiszen „több szem többet lát” – a tanulók tevékenységének, fejlődésének nyomon követésére, ösztönzésére, míg ők jóval intenzívebben élik át, s fogadják be a műalkotást. A fent említettekre fordított óra csak látszólagosan veszteség, hiszen intenzitása messze meghaladja a hagyományosakét, s az sem utolsó szempont, hogy a vizualitás korában a megtanításra szántakat láttassuk.

Talán mondanunk sem kell, hogy az ilyen órákat messze nagyobb érdeklődés és tetszés övezi, arról nem is beszélve, hogy a kultúra eddig halott templomainak vélt múzeumokat járó gyermekeinknek csodálatos élmény ráismerni egy-egy elemzett, immáron ismerősként köszönő tárgyra. S mi sem esik jobban a pedagógusnak, mint a nyaralásról visszatérő tanítványának boldog beszámolója arról, hogy ő kala-



uzolta szüleit a világ egy-egy híres múzeumában vagy templomában.

Elképzeléseink természetesen kihatottak az órák szervezésére, az oktatási eszközök használatára, a feladatok kijelölésére, a számonkérésre és általában véve a pedagógiai munka egészére. A szintetizáló órák legfőbb eszköze a számítógép és a hozzá tartozó projektor lett, ami feleslegessé tette a nagy, nehezen kezelhető és a tanóra intenzitását jelentős mértékben lassító albumok hurcolását. Az órák anyagát közösen készítjük elő, az adott CD-re képi és szöveges anyagok egyaránt felerősülnek, amivel elérhető, hogy órán minden diák „éppen ott tart” egy-egy kép vagy esetleg irodalmi szöveg értelmezésében, ahol a többiek. A mindenki által követhető vizuális anyagokhoz auditívak is párosulhatnak, ha a téma éppen megkívánja. Például a lovagkor taglalásakor a lovagi élet mindennapjainak ábrázolása a trubadúrlíra szöveges alkotásai és a hozzájuk tartozó zene egyszerre adhatja a vizsgáldás tárgyát és a komplex élményt.

A tervszerűen előkészített és vetített anyagok az elkészítés módjától függően szolgálhatnak új anyagrész tanítására, két korstílus összehasonlítására, összefoglalásra, gyakorlásra vagy éppen „komoly”, esetleg játékos ismétlésre.

Természetesen nem mehetünk szó nélkül el mellett, hogy az anyagok gyűjtése, rendszerezése, az órákra való készülés többletfeladatokkal jár. Egy idő után viszont a vetített anyag jelentősen megkönnyíti az óravezetést, s az itt alkalmazott módszerek hamar ru-

tinná válnak. A tanulók az órán készítenek ugyan jegyzeteket, de jól tudjuk, hogy ha az órai anyagokat nem látják újra, a jegyzet önmagában nem lesz elég az elsajátításához, a kompetencia valódi fejlesztéséhez: a látottak illusztrációvá lesznek, mint korábban a tanteremben körülhordozott könyv röpke pillanatra megtekintett ábrája. Éppen ezért minden érintett tanulócsoporthoz külön számítógépes honlapot hozott létre, ahova az órán tárgyalt anyagrészeket, de a számonkéréshez tartozó anyagokat is a csoport felelős „rendszergazdája” feltelepíti, ezáltal azok minden diák számára otthon is elérhetővé válnak. Ezek után a technikai lehetőségek függvényében tetszőlegesen kinyomtathatóak, a képi és szöveges részek egymással összefűzhetőek és minden diák számára a saját tanulási módszereik szerint „tankönyvvé” alakíthatóak. Miután az órai munkát kiterjesztettük otthonra, pontosan kijelölhetjük a kötelező és az ajánlott részeket, összességében elkerülhetjük a „mit is kellett mára megtanulni” örökös problémáját.

A tanórára készülés ekképp kijelölt módszere maga után vonja az ellenőrzés struktúrájának megváltozását, hisz jól tudjuk, hogy a kultúrtörténet oktatás csak akkor lehet „méltó tantárgy”, ha arra a tanuló érdemjegyet kap. Mivel az integrált oktatás nem új tantárgy, sőt éppen ellenkezőleg, ezért az érdemjegy a téma természetétől függően hol a magyar irodalom, hol a történelem osztályzatait gyarapítja. A két esztendőn keresztül zajló kísérlet eddigi



tapasztalatai szerint a kezdeti bizonytalanságon, félelmeken („mit írjak én a képről?”) hamar túljutottak a diákok, s a képi elemeket tartalmazó dolgozatok átlagos érdemjegyei a hagyományosakéinál jelentősen jobbak lettek. A sikereken felbuzdulva a vetítésre épülő módszert több tanulócsoportra is kiterjesztettük, s alkalmazása nagyságrendekkel nagyobb tanórai intenzitást, mélyebb, biztosabb tudást és jobb eredményeket hozott. A módszer iránt meg-

nyilvánuló érdeklődés és a bemutató órák, előadások szakmai visszhangja meggyőzött minket arról, hogy a megkezdett út jó irányba vezet.

Egy igen kedves egyetemi oktatóm jegyezte meg valaha: „...semmi nem változott a közoktatásban a középkor óta, ott is ugyanúgy tábla volt meg kréta...”. Úgy véljük, hogy végre itt a változás: a közoktatást elérte az információ forradalma. Csak rajtunk áll, hogy hivatásunkat újragondolva élünk-e vele.





Zoltán István

## Iskola<sup>1</sup>

Az iskola nem épület, nem költségvetési tétel, nem „à la carte” vendéglő. Sokkal több ezeknél. Az ISKOLA emberi életünk, fennmaradásunk alapja.

Az iskola küldetése, hogy megőrizze, feldolgozza és átörökítse az emberiség évezredek során felhalmozott tudását, kulturális értékeit, és képessé tegyen bennünket arra, hogy mi is hozzájáruljunk a további fejlődéshez.

Miután valamennyien üres fejjel születünk, ebből a szempontból egyenlők vagyunk. Ugyanakkor esélyünk sincs arra, hogy egyedül, kizárólag saját érdekeink mentén akárcsak elhanyagolható töredékét is megismerjük a korábbi generációk által felhalmozott értékeknek. Jó esetben életünk végén eljuthatunk oda, hogy felfedezzük a langyos vizet. Pedig az lenne a dolgunk, hogy átvegyük az örökséget és saját eredményeinkkel gazdagítva, továbbadjuk azt gyermekeinknek.

Az iskola tehát megőriz, feldolgoz és átörökít. Az irtatlan sok ismeret átörökítése csak úgy lehetséges, ha ezen ismerettömeget a tanár értelmezi és logikai rendbe rakja, feltárva a belső összefüggéseket, kapcsolatokat, szimmetriákat.

Az iskolarendszer sokszínű kell legyen, mivel mi, emberek is sokféle tehetséggel, képességgel, ambícióval vagyunk megáldva. Az egyszínű, kaptafa-iskola gátolja a tehetségek kibontakozását, esélytelenné teszi a felzárkóztatásra szorulókat.

Az iskolában meg kell tanulnunk írni, olvasni, számolni, kommunikálni, viselkedni és tanulni, hogy csak a legfontosabbakat említsem. A tanítás és tanulás bevált és célszerű módon közösségben a leghatékonyabb, amely jelentős belső erőforrásokat szabadít fel.

Az iskola egy szigorú rend keretében működhet csak hatékonyan, ugyanakkor kellő szabadságot is kell biztosítani diákjainak ahhoz, hogy egyéni vágyaikat is megvalósíthassák.

Az iskolarendszer kialakítása, működtetése szakmai, pedagógiai alapok és hozzáértés nélkül nem lehetséges. A jó iskola a hozzáértés, a rend, a közösség és a közösségek együttműködése alapján működhet csak. Bűnt követ el az, aki az oktatás szereplőit, a diákot, tanárt és szülőt egymással szembe állítja és szakmai megalapozottság nélkül, tudatlanságból, vagy hatalmával visszaélve beavatkozik az autonóm iskola működésébe.

JEGYZET:

<sup>1</sup> Elhangzott a Kossuth Rádió „A mi időnk” című műsorában 2005. szeptember 4-én.





## MI A LEGERŐSEBB A VILÁGON? A PEDAGÓGUS HITE ÉS A NEVELÉS

SOLTI KÁLMÁN

**A**z ember létének titka nem abban rejlik, hogy csak éljen, hanem abban, hogy miért éljen. Az ember, ha nincs szilárd elképzelése arról, hogy miért éljen, nem hajlandó élni, és inkább elpusztítja magát, semhogy a földön maradjon, még ha csupa kenyérral rakják is körül.

(Dosztojevszkij)

A pszichológusok, a szociológusok gyakran úgy írják le, hogy egy „széttört világ” légkörében kell pedagógiai munkát folytatni, és ebben a „széttört világban”, a szorongó, a szétesett ember helyzete határozza meg a pedagógus munkáját és annak eredményességét. A mai ember olyan világban él, ahol egyre ritkábbak a biztos támpontok. A bizonyosságok nincsenek adva, hanem a személynek magának kell azokat felfedeznie. A pedagógusok és az iskola vezetősége keresi a fogódzókát az egységes nevelési elv kialakításához. E gondolat vezethet a mai pedagógia területén a nevelés újragondolásához.

Le lehet szögezni, hogy az élet értelmét megalapozó indokok bizonytalan látóhatár felé távolodnak, nincs készen kapott jelentésük. Az öngyilkosság és a kábítószer, a könnyű válás, a kérészéleltű szentimentális kaland, a szerelemtől elválasztott szexuális élvezet, a pornográfia, vagyis a test szellem nélkül, a céltalan erőszak, a birtokolt tárgyak bűvölete és gyors feledése – mindezek az emberi elkötelezettség visszautasítá-

sának jelei. „Minden erkölcsi érték ingadozik. Nincsenek többé örök igazságok. Mindenki úgy küzd, ahogy tud, napról napra, igyekezve megragadni – amennyire képes – a mai nap igazságát. A mai igazság már nem lesz érvényes holnap.” (G. Gusdorf)

Akkor mi adhat erőt a mindennapok nevelési gyakorlatában? *Teilhard de Chardin* a Boldogságról írt reflexióban (1947) háromféle magatartást különböztet meg a nevelés mindennapi gyakorlatával kapcsolatban, melyet aktualizálni lehet a nevelés folyamatában szereplő személyekre (egyrészt a pedagógusokra, másrészt a tanulókra). Szemléletes képpel így jellemzi a három embercsoport alapmagatartását:

Képzeljünk el egy kirándulást, amely során egy magas hegyet kell megmászni. Jó korán elindulnak a turistaszállóból a kirándulók.

– Egyesek sajnálják, hogy el kell hagyni a szállót, úgy vélik, a fáradság és a veszélyek nagyobbak, mint a kívánt siker. Nem érdekli őket, hogy célba jussanak, ezért inkább visszafordulnak.







- A másik csoport nem sajnálja, hogy elindult. A nap ragyog, szép a kilátás és a hegyi út. S mivel élvezni akarják a zöldtet a csúcs tövében, úgy gondolják, nem érdemes tovább mászni. Ők tehát letelepszene a fűben és piknikeznek.
- A harmadik csoport tagjai – igazi hegymászók – a csúcsra tekintenek, eltökélik, hogy feljutnak a csúcsra, és haladnak is rendületlenül az útjukon. A három típus tehát: a *fáradtak*, az *élvezők*, és a *lelkes vállalkozók*. Ugyanezeket a típusokat találjuk meg az életben tanúsított magatartás síkján is:
  - Az elsők fáradtak, vagyis életuntak, pesszimisták, úgy vélik, hogy az élet értelmetlen, vagy a haladás nem más, mint küszködés. Más szóval – ha kényszeredetten vállalják is az életet –, nem törekszenek több-létre.
  - A második csoport az élet élvezői, élvhajhászok, akik le akarnak szakítani minden perc adta lehetőséget. Ezek a hedonisták, akik megelégszenek a „földi táplálékokkal”, vagyis a pillanat örömeivel (gyönyörével).
  - Végül a lelkesek, akik számára az élet felemelkedés, növekedés, állandó felfedezés és gyarapodás, egyszerűen: *akik a több-léte keresik*.

Engem ez az alapgondolat vezérel a nevelés minden területén. Egyrészt megnyerni a harmadik csoportba tartozó diákokat, hogy segítsék a nevelői munkámat. Másrészt a nevelőtestület kialakításánál is fontos, hogy felismerhető legyen e három csoporthoz tartozók tábora.

Meg kell azonban azt is értetni, hogy a *boldogság* a háromféle alapmagatartás szerint háromféle lehet:

- a nyugalom boldogsága: semmi erőfeszítés, semmi kockázat, fékezzük az igényeinket, bújjunk be csigaházunkba;
- az élvezet boldogsága: állandóan megújuló gyönyör, az élet célja az élvhajhászat;
- a fejlődés és növekedés boldogsága: az a boldog ember, aki előre tekint, fejlődni akar, anélkül, hogy közvetlenül a boldogságot keresné – de ez a boldogság, az öröm ráadásként megadatik neki.

*Teilhard de Chardin* révén tehát az fogalmazható meg, hogy a fejlődés lényegében a tudat növekedése, és természetesen ezzel párhuzamos a szabadság növekedése is. A helyesen gondolkodó ember képes a jövővel szemben azt kérdezni, mit kell tennie, hogyan folytathatja a fejlődést. A nevelésünk alapgondolatát szeretném ezzel megfogalmazni. Azzal a kiegészítéssel, hogy nem elég az, hogy az előre-felfelé haladást választjuk, de ismernünk kell a helyes utat is. Dehát melyik a helyes út? És hogyan juthatunk el a helyes út kiválasztásához?

Ha a fejlődés törvényeit vizsgáljuk, meg kell állapítani a következőket: Ha az ember több, vagyis boldogabb akar lenni, akkor 1) bensőségesebbé, személyesebbé kell válnia; 2) ugyanakkor meg kell nyílnia mások felé; 3) mindennek pedig feltétele az, hogy megnyíljanak közösen egy náluknál nagyobb



felé, azaz Isten felé. – A harmadik fel-  
tételnek szerintem csak az *egyházi isko-  
lák* felelnek meg, melynek következté-  
ben az ott folyó nevelési munka sokkal  
eredményesebb lehet a hitükben meg-  
erősített tanulók miatt.

\*

Feltettem magamnak tehát a kérdést,  
hogy mit tehet egy igazgató annak ér-  
dekében, hogy a fenti gondolatok meg-  
valósulása közelébe kerülhessen. Úgy  
gondolom, hogy a közösség kialakítá-  
sának folyamatát kell kézben tartani,  
egyrészt a diákoknál, másrészt a neve-  
lőtestület kialakításánál. Az igazgató  
feladatai ezen a területen: 1) tanárok  
felvétele esetén a beszélgetés célirányos  
legyen; 2) az osztályok kialakítása és az  
osztályfőnökök megválasztása a célnak  
megfelelően irányítható legyen.

Ezek nagyon nehezen kivitelezhető  
dolgok, de ha az iskola vezetősége  
együtt tud gondolkodni, akkor a fel-  
adat jó hatásfokkal elvégezhető. S  
mindehhez segítséget nyújt saját hi-  
tem: egyrészt hitem az Istenben, más-  
részt hitem a nevelés hatékonyságá-  
ban, a gyerekekben, a nevelőkben.

A hitet művészien *Dosztojevszkij* fo-  
galmazta meg a *Karamazov testvérekben*:  
„Az ember létének titka nem abban  
rejlik, hogy csak éljen, hanem abban,  
hogy miért éljen. Az ember, ha nincs  
szilárd elképzelése arról, hogy miért  
éljen, nem hajlandó élni, és inkább el-  
pusztítja magát, semhogy a földön ma-  
radjon, még ha csupa kenyérrel rakják  
is körül.”

Ez a gondolat az *ars poeticám* is le-  
hetne, de ki szeretném még egészíteni  
azzal, hogy a „miért éljek” megfogal-  
mazása hit nélkül üres fogalommal zsu-  
gorodik. *Teilhard de Chardin* gondolatá-  
val azonosulni tudok: „Szeressétek  
egymást, vagy elvesztek!” *De Chardin*  
végigélte az első világháborút: a fron-  
ton születtek meg azok a termékeny  
intuíciói, amelyekből később kibontot-  
ta személyes világfelfogását. Az emberi  
boldogság megoldását a keresztény  
humanizmus irányában látta. *De*  
*Chardin* szerint a fejlődésben lévő vi-  
lágegyetemet az isteni szeretet mágne-  
se mozgatja, csak az emberek szívében  
is fel kell szabadítani a szeretetenergiá-  
kat, és valamennyiünknek a nagyobb  
szeretet felé kell elősegítenünk a peda-  
gógia és az egyetemes fejlődést.

Miért élünk, miért hiszünk? A választ –  
úgy érzem – már megadtam *Teilhard de*  
*Chardin* segítségével. Azért élünk, hogy  
szeressünk: szeressük az Istent, a test-  
véreinket, sőt, azokat is, akik nem épp  
szeretetre méltók.

Egy ilyen szeretethiányos világban,  
amelyben élünk, külön példaértékű le-  
het a *szeretettel való nevelés*. Ez pedig a ke-  
gyelemmel egészül ki, ami nemcsak bel-  
ső ajándék, hanem általunk áthatja az  
egész nevelési tevékenységünket, és  
minket magunkat is. Valójában a nevelés  
folyamatában elmondhatjuk – igazán jó  
nevelő esetében –, hogy Isten a tanárain  
keresztül szereti a diákokat. Ezért a tanári  
szeretet kegyelem a diák számára.

A pedagógiában a fenti elvek, és ter-  
mészetesen *Teilhard de Chardin* elveinek



gyakorlati alkalmazása adják a kapaszkodókat.

Miért élünk, miért hiszünk? Ha röviden szeretnék erre válaszolni, akkor így fogalmazhatnék: Aki hisz, élni akar. Aki él, annak remélnie kell. A keresztény pedagógia reménységének alapja: hit Isten emberszeretetében. S hogy mit jelent szeretni, azt Jézus mutatta meg: életével és halálával kinyilatkoztatta nekünk, hogy Isten maga a szeretet. Akik hisznek, azoknak a nevelés területén is könnyebb a feladataik megoldása. Az ember élete adottság és feladat.

Isten terve szerint – és a pedagógus hivatásomból adódóan – be kell fejeznem a megkezdett életművet. Hiszen az életem egy lehetőség. Az az iskola pedig, amelyet irányítok és amelynek a pedagógiai munkájának a részese vagyok – az életem és hitem magvalósulásának területe.

„..."

*Labdázatok, mindenkié vagyok!*

*Csak majd az Isten*

*ha az Ítélet trombitája szól,*

*állítand jobbra vagy balra.*

*A többi játék.(Noha sírom kell rajta.)”*

*Babits Mihály: Jobb és bal*





## Műhely

# VALLÁS ÉS TERMÉSZETTUDOMÁNY

---

SZARKA LÁSZLÓ

**N**incs külön „ateista” vagy „vallásos” természettudomány: a tudományos eredményeket nem befolyásolja, hogy a körülöttünk lévő világot a kutatók természetfeletti teremtés megvalósulásaként tekintik-e vagy sem. A vallás valahol ott kezdődik, ahol a tudomány véget ér. A vallásos kutató – aki Isten keze nyomát látja mindenütt – sokkal szerencsésebb: az ő számára a világ kerekebb.

### BEVEZETÉS

A természettudomány („science”) és a vallás viszonyának kérdésében óriási bizonytalanság, értetlenség uralkodik. Legutóbb például, amikor munkahelyem (egy akadémiai kutatóintézet) ötvenedik évfordulóján erősségeink között megemlítettem azt, hogy valamilyen formában itt mindig érezhető volt, hogy a tudomány nem ütközik a hittel, az elismerő kézszorítások mellett elmarasztalást is kaptam. Hogy kerül a csizma az asztalra? – kérdezték néhányan értetlenül. Ebben az írásban többek között e kérdésre szeretnék válaszolni. Tisztában vagyok azzal, hogy a természettudomány és a vallás kibékíthetetlennek mondott szembeállításával mellett az erőltetett összhangkeresés (mint jóindulatú, de hibás beállítás) sem segíti a kapcsolat megértését. Érdeemes e rejtélyes viszonyt behatóan foglalkozni.

### SZEMÉLYES INDÍTTATÁS

Minden iránt érdeklődő kisiskolás voltam, de református lelkész édesapám

és édesanyám inkább a természettudományok felé terelgettek, mert mindig azt mondogatták, hogy egy hibátlan matematikai és fizikai megoldást nem lehet lepontozni az egyetemi felvételin. Így lettem geofizikus-mérnök a miskolci egyetemen.

A kort, amelyben felnőttem, magabiztos vallásellenesség jellemezte. Az iskolában olyannyira sulykolták a természettudomány és a vallás éles ellentétét (állítólagos „kibékíthetetlen”, vagy ahogyan tanították: „antagonisztikus” ellentmondását), hogy magam is csapdába estem. Emlékszem, apámat egyszer faggattam, hogy ugyan miért kellett negyven évig vándorolni a sivatagban, amikor a tevéket felmálházva, egyetlen – tetszőleges – irányt tartva néhány hét alatt kijuthattak volna belőle. (Valami olyasmit mondott, hogy „Fiam, egyszer majd megérted.” Az „egyiptomi” rabságba visszavágyódás tömegérzését csak negyedszázaddal később, 1993/94-ben értettem meg.)





Végzésem után Sopronba, a szó jó értelmében felvilágosult tudományos (földtudományi) kutatóintézetbe kerültem, ahol egyedül a munka minősége, legfőképpen eredetisége számított, és vajmi keveset foglalkoztak azzal, hogy ki hogyan vélekedik a világ kérdéseiről. A korlátokat mindenki ismerte és tiszteletben tartotta. Különös, ellentmondásos világ volt ez: nem lehetett pontosan tudni, hogy kiben bízhat meg az ember, mégis jól éreztük magunkat. (Talán az volt a szerencsénk, hogy az ideológia sem az asztenoszférát – azt a részleges olvadású övezetet, amelyen a litoszféra-táblák úsznak –, sem a magaslégbört nem kívánta meghódítani.)

Az azóta eltelt negyedszázadban a legkülönfélébb vallású külföldi kutatókkal dolgoztam együtt: római és görög katolikussal, valamelyik protestáns felekezethez tartozóval, ortodox és kopt kereszténnyel, buddhistával, hinduval, moszlimmal, zsidóval, és természetesen sok-sok ateistával. (Egyszer Párizsban még egy amerikai református lelkészgyerek-geofizikussal is összetalálkoztam.) Soha senkiben sem volt előítélet a másik vallása vagy vallástalansága miatt, hiszen  $2 \times 2 = 4$ , bármilyen szemüveggel nézzük. Csak azokkal volt bajom, akik eredményeiket kozmetikázni, szépíteni akarták, vagy érdemtelenül tolokodtak előtérbe, elnyomva másokat. Az effajta emberi gyarlóság előfordulási arányát függetlennek találtam a vallási hovatartozástól.

Életemnek ebben az időszakában azt gondoltam, hogy a természettudománynak és a vallásnak semmi köze

nincs egymáshoz. Jó néhány évnek el kellett telnie, amikor először éreztem, hogy egy tudományos munkámon (amely egy picivel közelebb vitt a Föld felszíne alatti térség jobb megismeréséhez) rajta volt Isten áldása.

A kutatóintézetben egyébként az idősebb kutatóknak előbb-utóbb szinte mindegyike kimutatta valamilyen formában – kíváncsi tekintetek elől többnyire rejtett – vonzódását vallása, felekezete iránt. Az intézetalapító akadémikus halálakor még a rendszer leghívebb intézeti kiszolgálóinak haragját is kiváltotta, hogy a városi pártbizottság le akarta vétetni az intézeti gyászjelentésről a keresztet. Egy másik példa: utólag megtudni is jóleső érzés volt, hogy az 1956-ban Ausztriába távozott (és emiatt rangjától megfosztott) akadémikusunk haláláig támogatta szülőfalujának református gyülekezetét. Érdemes tehát számon tartanunk erősségeink forrásai között ezt az intézeti légbört.

## **KIBÉKÍTHETETLEN ELLENTÉT VAGY HARMÓNIA?**

A tudomány egyértelműen vallásos gyökerű: a tudományos megfigyeléseket Isten és az Isten által teremtett világ megismerésének vágya, azaz az emberi kíváncsiság indította el. (E folyamatban a kereszténység bizonyult a legsikerebbnek.) Csakhogy a természettudósok egyre inkább elbízta magukat: Istent a világ ember által megismerhető részének még feltáratlanul maradt részébe képzeletük el. Mivel sehol sem találták, akarva vagy akaratlanul előké-





szítették az ún. modern ateizmust, amelynek a diadalmenete egészen a közelmúltig tartott. Egyre többen fogadták el ugyanis azt a nézetet, miszerint „a tudomány ellenállhatatlanul nyomul előre azokon a területeken, amelyeket korábban vallásos hiedelmek foglaltak el”. Így kezdett egymással szembekerülni a természettudomány és a vallás. Az ún. „kibékíthetetlen ellentmondás” hirdetése tehát nem kizárólagosan kommunista ideológiai fegyver, hanem az öntelt, elbizakodott emberiség tévútja.

A „kibékíthetetlen ellentét” tehát csupán egy időleges, de igen kártékony minősítés volt, de az is nyilvánvaló, hogy részletekbe menően tökéletes összhangról sem beszélhetünk a tudomány és a vallás között, hiszen a *Biblia* szó szerinti értelmezése a természettudományos megközelítés felől tarthatatlan.

A vallásos kutatók – ha nem is mindig értették –, valahol belül mindig érezték ezt az ellentmondást, és csak az évezred vége felé lélegezhettek fel. A világ kerekének forgása ugyanis nem csak világpolitikai rendszereket bukattott meg: a tudomány és Isten kapcsolatáról alkotott emberi felfogásban is nagy változások mentek végbe.

## VALLÁS ÉS TERMÉSZETTUDOMÁNY MA

Úgy tudom, hogy a tudományfilozófia jó másfél évtizede jutott el odáig, hogy kimondja: a természettudomány és a vallás annyira különálló kategóriák, hogy elvben nem ütközhetnek egymással. Tudományos bizonyítást nyert to-

vábbá, hogy elvileg nem adható tudományos válasz egy sor alapkérdésre. Például arra, hogy van-e tervezettség a természetben, vagy hogy van-e terv és cél a világ keletkezésében. A tudomány alapfeltevése, nevezetesen a természet egyöntetűsége sem bizonyítható a tudomány eszközeivel. Mindez a köznapi ember számára igen egyszerűen lefordítható: Isten nem a világ ember által megismerhető részében van.

Nincs külön „ateista” vagy „vallásos” természettudomány: a tudományos eredményeket nem befolyásolja, hogy a körülöttünk lévő világot a kutatók természetfeletti terv megvalósulásaként tekintik-e vagy sem.

A vallás valahol ott kezdődik, ahol a tudomány véget ér. A vallásos kutató – aki Isten keze nyomát látja mindenütt – sokkal szerencsésebb: az ő számára a világ kerekebb. Talán ez magyarázza azt a figyelemre méltó (de nem eléggé hangsúlyozott) tényre, hogy korunkban a tudósok jelentős része (mintegy 40%-uk) hívő.

A vallásos embernek nem kell tartania a tudománytól: megfelelő tiszteletre sarkall a természettel szemben, hiszen számára az egész világ és minden teremtmény Istené, s ennek megfelelő megbecsülést érdemel. A tudomány műveléséhez elengedhetetlen őszinteséget, becsületességet és alázatot a kereszténység messzemenően támogatja: azokat Isten parancsolataiból eredezteti. A kereszténység a tudományt értékesnek látatja, de nem tartja végső értéknek; kompetensnek, de nem mindenben kompetensnek; az emberi élet





részének, de nem a teljességének; emberi dolognak, de nem a legfőbb hivatásunknak; olyasminek, ami megoldást nyújt bizonyos problémákra, de nem feltétlenül a legalapvetőbbre.

### EGY FÖLDTUDOMÁNYI PÉLDA

Az élet legfontosabbnak tartott földtudományi feltételei a következők: megfelelő Nap-Föld távolság (amely ideális hőmérsékleti tartományt tesz lehetővé); közel állandó tengelydőlés a viszonylag nagyméretű Hold gravitációs hatásának köszönhetően (amely viszonylagos stabilitást ad); a nagyméretű Jupiter közelsége (amely felfogja az idegentest-bechapódások nagy részét); megfelelő bolygó méret (amely megtartja a légkört, de nem túl elnehezítő); földi mágneses tér (amely megvédi a napszállástól); dinamikus Föld-belső (amely fenntartja a mágneses teret és megújítja a felszínt).

A földi élet természettudományi leírása Marx György fizikus megfogalmazásában a következőképpen fest:

„A végtelen Univerzum egyik kis planétájának egén azonban süttött a Nap. A vulkánok szén-dioxidot és gőzt leheltek ki. Atmoszféra képződött. Az atmoszférikus üvegház védelme alatt összegyűlt töcsában önszaporító élet támadt. A Nap fényesedett ugyan, de sziklák mállása, korallok építkezése véletlenül épp olyan ütemben képezte a szén-dioxid kivonása által ellensúlyozni tudta a légköri hővesztés. Eközben a hőmérséklet nemigen változott. Vulkánkitörések, gyorsan növekvő növényfajok elterjedése történetesen (de véletlenül) jól jött össze, de

ez éppoly meglepő, mintha valakinek egy éven át minden héten ötös találatok lennének a lottón. Földünkön már vagy hárommilliárd éve tart a szerencsés találatok sorozata.”

Bármelyik hívő és ateista természettudós pontosan ugyanezt az összefüggésrendszert állapítja meg, azzal az apró különbséggel, hogy a hívő a tudományos tényeket magában így összegzi: Isten kezében vagyunk.

### MAI TÉVUTAK

A tudománynak, a vallásnak is megvannak a maga tévútjai, és az ezek közötti kapcsolatra is érdemes rámutatni.

### Áltudomány

A komoly természettudósok mind azt gondolják, hogy a világ ésszerűen és következetesen működik, akár Isten teremtésének tekintik a világot, akár nem. Ennek ellenére az ún. parafenoméneket, ezoterikusokat, varázsvesszősöket, bőr- és halottlátókat igencsak divatos szakmáknak számítanak a mai világban. Minden valamirevaló újságban mutattak már UFO-t, s folyamatosan közölnek asztrológiai előrejelzéseket.

Nos, a kutatók véleménye szerint a parajelenségek legalább 90%-a bizonyítottan csalás, és még egyetlen esetben sem sikerült semmilyen parajelenséget bizonyítani. Mindez hiábavaló: az emberek nagy része nem a száraz tudománynak, hanem a könnyű sikereket ígérő, show-szerű mutatóanyagoknak akar hinni.

Érdekes módon egy bűvész (James Randi, egyebek között Uri Geller leplezője) mutatott rá a legegyértelműbben





arra, hogy a tudomány határvidéke csalókkal, szélhámosokkal és ún. „önccsalókkal” van körülvéve. Szerinte például a parafenomének egyetlen közös tulajdonsága az, hogy mindannyian hiszékeny emberek pénzére vadásznak.

Minden egyes felfedezést ajánlatos kritikusan fogadnunk. Amennyiben a felfedezők a tudományos ellenőrzéstől elzárkóznak, igen nagy a valószínűsége, hogy áltudományos hókuszpókuszszal állunk szemben.

Figyeljünk fel arra, hogy a vallás a tudomány igen hasznos segítőtársa az áltudományok és a babona elleni küzdelemben. Íme néhány igen világos beszéd, veretes magyar nyelven:

„Ne egyetek vérrrel valót, ne varázsoljatok és ne bűvészkedjete.” (3Móz 19:26)  
 „Ne találtasék te közötted, a ki az ő fiát vagy leányát átvigye a tűzön, se jövendőmondó, se igéző, se jegymagyarázó, se varázsló, se bűbájos, se ördöngösöktől tudakozó, se titokfejtő, se halott-idéző. Mert mind utálja az Úr, a ki ezeket műveli, és az ilyen utálatosságokért űzi ki őket az Úr, a te Istened te előled.” (5Móz 18:10–12)

### Álvallások

Komoly vallás nem hallgat „se jövendőmondó, se igéző, se jegymagyarázó, se varázsló, se bűbájos, se ördöngösöktől tudakozó, se titokfejtő, se halott-idéző” emberekre. (Időleges emberi tévedés persze sehonnan nem zárható ki.) A teremtett világ – ésszerűsége és következetessége ellenére – mégis szemfényvesztőkkel, sarlatánokkal van tele. Szekták, álvalások, vallási álarccal leplezett szélhámoságok homályosítják el az emberek

látását. A lélekkufár álvallások között még olyan is van, amely nevében a természettudományra („science”) utal, holott a legtöményebb áltudományos módszereket alkalmazza. Az efféle álvallások ellen a világ több, sokat tapasztalt országában – többek között Franciaországban és Belgiumban – állami eszközökkel küzdenek.

### Kreacionizmus: egy hamis harmónia

Megállapítható tehát, hogy az igazi vallás és az igazi természettudomány kölcsönösen segítik egymást. *Max Planck* Nobel-díjas fizikus megfogalmazásában: „Bárhová nézünk, sohasem találunk ellentmondást a vallás és a tudomány között, inkább teljes összhangot minden lényeges pontban.” Figyeljük meg, hogy *Max Planck* nem részletekbe menő összhangról beszél.

Az úgynevezett kreacionizmus azonban tökéletes harmóniát hirdet a tudomány és a vallás között. Ez az amerikai eredetű, már idehaza is gyökeret vert irányzat a nevét (amit követőik szeretnek elhallgatni) onnan kapta, hogy alapítói a világ teremtéséről a *Bibliában* leírtakat szó szerint (és nem kellő elvonatkoztatással) vallják. Többnyire a darwinizmus oly régi, túlhaladott álláspontja ellen hadakoznak, amelyet már komoly tudós nem is képvisel. A kreacionisták tudományos bizonyítékokat vélnek találni Isten létezésére, pedig nem nehéz belátni, hogy a tudomány eszközei csakis az ember által megismerhető világ-rész vizsgálatára alkalmasak, azon túl hasznavehetetlenek.







Tartsuk magunkat távol az újabban egyre gyakrabban fellángoló evolúció kontra kreacionizmus vitától, és különösen vigyázzunk, hogy vallásos meggyőződésünket a tudomány világában ne kényszerítsük rá másokra. Ne a tudomány legyen a missziós terepünk!

## ÖSSZEGZÉS

A természettudomány és a vallás viszonya tehát röviden úgy foglalható össze, hogy mindkettő egyformán tiszteletre sarkall a természet iránt, és mindkettő az igazság és a hamisság megkülönböztetésére tanít. Az igazi tudomány („science”) és a komoly vallás tehát nemhogy ellenfelek, hanem éppenséggel szövetségesek az áltudományok, álvallások és egyéb irracionális tévelygések elleni, vég nélküli küzdelemben. Ahogyan *Max Planck* írta:

*„Vallás és tudomány párhuzamosak, és a távoli jövőben ugyanahhoz a célhoz jutnak. Ennek megvalósítására legjobb, ha állandóan törekszünk a tudomány lényege és célja,*

*és a vallásos hit megértésére. Akkor világosabb lesz az, hogy bár a módszerek különböznek, mivel a tudomány általában az értelemtől függ, a vallás pedig a hittől, a haladás értelme és iránya teljesen megegyezik.*

*A vallás és a tudomány állandóan vállalva küzd a kételkedés (szkepticizmus) és a vaskalaposság (dogmatizmus), az istentelenség (ateizmus) és a babona ellen, és a mottó, amely örökre jelzi ennek a küzdelemnek az irányát: 'oda, Istenhez!'”*

Sorskérdés, hogy a jövőben – a nyilvánlagban és kis hazánkban egyaránt – a hittel és tudománnyal felvértezett normális emberek (és az azokra hallgatók), vagy az áltudományok-álvallások propagandájának bedőlők alkotják-e a társadalom meghatározó többségét.

Isten áldása legyen munkánkon!

JEGYZET:

<sup>1</sup> Az írás eredeti változata megjelent a Győri Egyházmegye Hitvallás 2006. című Kalendáriumában, 86–93. o.





## Párdányi Miklós

# Tanulság

Jó másfél évtizeddel ezelőtt történt. Még tartott (bár éppen összedőlni készült) nálunk az ántivilág, amikor is a Sors kegyelméből részt vehettem egy lovagi tornajáték- és trükklovas-bemutató sorozaton Svájcban. Annak is a francia oldalán, Neuchatelben, ahol egy többnapos, osztályon felüli, nemzetközi díjugrató és díjlovagló versenyt és egy hozzá kapcsolódó versenyló-adásvételi és lótenyésztés-lóspport-kellék-felszerelés-berendezési kiállítást és vásárt tartottak. És – ahogy ez a gazdag és túlkompenzált nyugati polgári világban lenni szokott a nagyszabású lovasesemények mentén – a nagyérdemű extra szórakoztatására még ilyen kiegészítő látvány- és mutatványműsort is szerveztek a versenyszámok közötti holtidő kitöltése céljából.

Mutatványos társaságunk felkerekedett hát néhány betanított és begyakorolt lovunkkal és elvonszolódtunk (=lőszállító vontatmány) az „Ober Enns”-en túlra. Ilyenkor persze jó másfél napig, végig éberem talpon kell lenni a lovak miatt (=határállomásokon állatorvosi engedély igazoltatása, etetés-ítás, parkolóiban megjáratás, stb.) és a volán-helycserék mellett sem lehet aludni, hanem tartani kell egymásban a lelket folyamatos beszélgetés, fejtörős játékok, élménybeszámolók, ugratás-csipkelődés útján. Közben látjuk, (éjszaka alig) amit látunk (=erről is lehet beszélni), és sok mindenről szó esik. Így történt akkor is, különösen amikor már nem autópályákon, hanem helyi érdekű utakon haladtunk és közelről szemlélhettük a vidék életét.

Na szóval oda szeretnék kilyukadni, hogy Neuchatelhez közeledve rendkívül takaros falvakon húztunk át, amelyek csak úgy árasztottak magukból valami időtlen ősiséget, ami tökéletesen és diszkréten szervesült a technicizált modern világ minden kellékével és **ésszerűsége**n belüli kényelmével (kiemelés tőlem!). Hosszan sorakoztak egymás mellett a három-négyszáz éves robusztus, erőstre épített (=faragott kő szerkezeti és nyílászáró elemek, amorf-kő falazatok, ásványpala tetőborítások, kőlapos borítású kapualjak és beállók, stb.) parasztházak, istállók és melléképületek. És persze nagy tisztaság, tökéletesen rendben tartott előkertek és rengeteg virág – ágyásokban és mindenféle tartókban. Érzékelni lehetett továbbá – általában természetes takarásokban – a teljes gépesítettséget. A lényeg azonban az volt, hogy ez az egész – szemmel jól láthatóan – élt és „lélegzett”. Embert alig láttunk, de csak úgy sütött az egészből a megszakítatlan és gondos odafigyelés, a megalkuvás nélküli igényesség, összegezve a rengeteg munka. Igen, a tisztaságra és rendezettségre irányuló szívós és kitartó paraszti elszántság és annak folyamatos történetisége.

Utunk végéhez közeledve már nagyon „döglöttek” voltunk, de a látvány felvillanyozó volt és komoly szóváltás alakult ki a volánnál ülő kedves főnököm-barátom és jómagam között. Kedves főnököm (egyben barátom) a közügyeket illetően meglehetősen baloldali beállítottságú ember volt (= és ma is eléggé az). Én meg olyan voltam (= és ma is eléggé olyan vagyok), amilyen. Viszont mind a mai napig őszintén és tisztelettel tudunk beszél(ge)t(ni) – és sokszor szót érteni – egymással. Én persze szembeállítottam a látottakat az otthoni lerobbantsággal,





nyomorúságos slamposséggal, felőrlő nemtörődomséggel, ön- és közveszélyes felelőtlenséggel, a sokszor önpusztításba forduló kilátástalansággal, az önszervezésre és valóságos közösségre-együttműködésre való képtelenséggel, a munkát illető totális értékzavarral (= tehát, hogy – amint az mifelénk hibádzik – minden munkát érdemén és tisztességén kellene megbecsülni). És azt is élénken hangsúlyoztam, hogy lám ezek bezzeg nem pusztítottak el semmit, ami évszázadokon át visszaigazolta hasznos voltát és működőképességét (= lakó- és gazdasági épületek nagy része, kiépített közösségi hasznosítású alakzatok, mint templomok, tanácsházák, utcák, terek, védőkerítések, kutak, ciszternák stb. és minden bizonynyal a társadalmi kapcsolatok és együttműködés hálóját, a megtartó hagyományt és szokásokat, stb.). Viszont szemmel láthatóan mindent, ami elromlott, azonnal kijavítottak, (jó)karban tartottak, megőrizték a működőképességet és minden meglévőt inkább kiegészítettek, bővítettek, korszerűsítettek, átszerelvényeztek, végsőleg gépesítettek és motorizáltak, de úgy, hogy az új dolgok alkalmazkodtak a régiekhez, az újak illeszkedtek bele a már meglévő struktúrákba. És mindennek alapjaként éberem ügyeltek a környezet tisztaságára, ami bármiféle létezés és munkakörnyezet elemi feltétele.

Vitakozó barátom arra tette a hangsúlyt, hogy viszont a balos szemlélet öntudatot adott a kapitalistán modernizált világ körülményei közepette végletesen kiszolgáltatottá és elidegenedetté vált néptömegeknek és ezzel nyitott számukra távlatot. Meg, hogy az államilag garantált munka és a teljes foglalkoztatottság biztosítja az emberszabású élet feltételeit. Én persze replikáztam a „szocialista embertípus” botrányos munkamoráljára célozgatva, meg a gyárkapun és a tehenészetben stb. belüli munkanélküliséget idézve. Ezzel a vitakozással aztán jól elvultunk, amíg meg nem érkeztünk a „Concours hippique”-re. Következtek a bemuatatók, és a közös erőfeszítés átmenetileg háttérbe szorította a vitát, ami persze visszaüton folytatódott „tervgazdalkodás vs. szociális piacgazdaság”, illetve „népszabadság kontra érték-konzervativizmus” alapon. És azóta is tart, az aktualitások figyelembe vételével fűszerezve.

Mire a történet? Hát kérem, mi itt a Gellérthegy lába és a Feneketlen tó közötti kb. száz méteren, legjobb emlékezetem szerint arra szövetkeztünk, hogy a ciszterciek lassan évezredek tapasztalatára és lelkeségére támaszkodva testileg, lelkileg és közösségileg rendbe tesszük és rendben tartjuk kicsi világunkat és benne (egyénenként is) önmagunkat. És meggyőződés, hogy (mint ahogy azt az „imádkozós és dolgozós” életmódot folytató emberek és azok közösségei, minden időben és minden helyen történelmi távlatban is bizonyították) erre a legtöbb esélyt valami olyasféle környezet kialakításával és életvitelével adhatunk magunknak, mint amilyent az említett svájci parasztek építettek maguk köré. Ami adott esetben ellenállni képes történelmi viharoknak-veszedelmeknek, rövid lélegzetű divatoknak és sláger-irányzatoknak, ami evilági létünkben is az örökkévalóságot idézi. Természetesen egy ilyen világot is el lehet pusztítani, de csak kívülről érvényesített erőszakkal; önmagától nem pusztul el. Önmagától mindig az élet és érték létrehozására és őrzésére irányul. És olyan erőteret tud fenntartani, hogy még a lepusztításból, még a semmiből, a szétszórt törmelékéből (= a „szent maradékból”) is képes feltámadni és újraéledni. Akár a ciszterciek története is igazolja ezt.

Ezen a ponton azonban – ismerve mindazt, amit tettünk-teszünk mifelénk – akár el is bátorlanodhatnék. Minden tiszteletre méltó és olykor eredményes erőfeszítésünk és teljesítményünk mellett is, hiszen folyvást rengeteg hiányossággal, „idétlenséggel”, gyarlósággal és méltánytalansággal küszködünk. Figyelem – feketelista következik! Bizony keserves dolog





nézni-látni – a néhány szépen és barátságosan berendezett osztályterem mellett – az elkoszosodott-lepusztított falúakat, a sivár, semmitmondó, esetleg durván ízléstelen „díszítésű-eket”. Az itt-ott összefirkált padokat és meggyötört székeket. A rendszeresen újralfestett, de nagyon rövid idő alatt újrakoszolt lépcsőházakat, lépcsőfordulókat, folyosófalakat. A drágán kialakított (főleg fiúknak való) mellékhelyiségek esetenkénti „leromboltságát”, a konkrét és tudatos kártevés nyomait. Az ebédlőben sokszor ott hagyott „disznóolat”; a szétlocsált vizet, a vizeskancsóba gyömöszölt kenyérhéjat, stb. A folyosókon és lépcsőházakban gyakran „ott felejtett” szemetet, ételmaradékot. És újabban a kialakítás alatt álló és valóban az ifjúság közérzetének javítására szánt Pingvin-sziget egyes helyszíneinek (elsősorban a csocsóról van szó) látványos rongálását. (Adatszerűen: a zsetonos asztal több mint negyedmillióba került. A zsetonbedobót rögzítő 4 csavarból 3 már eltűnt, az oldalfalakat összefogó menetes szár egyik végéről már elveszett a záró imbusz-csavar, vagyis már értelmetlen a létezése, a megvilágító neoncsövek egyike már „elájult” – nyilván a nagyon durva rángatás miatt. Nincs kizárva, hogy nagyon rövid időn belül szétesik az asztal. Csakúgy, mint néhány éve a két vadonatúj ping-pong asztal egy hónapon belül.) Hadd ne kelljen folytatnom! Pl. néhányak elképesztően idétlen vagy extrém öltözködésével, viselkedésével, nyegleségével, olykor pofátlanságával. Stb. ... stb. ... sőt ... stb. ...

Hogy mégsem vagyok hajlandó elkeseredni, az attól van, hogy Isten kedvező kegyelméből megrögzött reménykedő vagyok. És láttam-látok jó példákat, olykor egészen megható emberi és környezeti szépségeket is a mi világunkban. Vagyis bebizonyosodik sokszor, hogy lehet a dolgokat szépen és jól is csinálni. Ha pedig lehet a szépségnek, értelmesnek, örömtelinek, tiszteletre méltónak is élni, akkor azt kell művelni. Szó szerint művelni. Ahogy azok a svájci parasztok is tették-teszik. Minden jót megtartva, megőrizve, gyarapítva. Csak oda kell figyelni. Védeni a jót, nem engedni a rosszat. Világot építeni.

Ez ilyen egyszerű.





# ÉRTELMEZÉSI MODELLEK ÉS ÉN-KONSTRUKCIÓK: ADY ENDRE KÖLTÉSZETÉNEK TEMATIKUS SÚLYPONTJAI AZ ÉN-ALKOTÁSBAN

---

CZIMER GYÖRGYI

Az ezredforduló iskolájától általános társadalmi elvárás az, „hogy lelkileg egészséges, gondolkodásában kreatív, vállalkozó szellemű, sikerorientált fiatalok kerüljenek ki az iskolapadból, akik konstruktív életvezetésre alkalmasak és az értelmes, boldog élethez szükséges személyiségjegyekkel rendelkeznek.”<sup>1</sup>

A hangsúly az irodalomtanításban a konstruktivitásra helyezhető, hiszen a „boldog élethez” – az értékek individuális értelmezése miatt – nincs „recept”, sem megtanítható ismeret. Tudva azt, hogy az „értékek” elsősorban nem közvetíthetőek, hanem létrehozandó dolgok, amelyek az egyénben – értékalkotási minták nyomán, egyéni választással – jönnek létre, az irodalomórán olyan gondolkodási stratégiákat mutathatunk be, melyek később személyiségformáló modellekké válhatnak. Az új, emelt szintű érettségi követelményekben *Ady Endre*, *Babits Mihály* és *Kosztolányi Dezső* a *Nyugat* első nemzedékének „lírikusai” közül az „életművek” között jelennek meg, alapos ismereteket követelve a tanulóktól. (A pályaszakaszokat jellemző főbb témák, kérdésfeltevések, a pályaképre ható irányzatok, szellemi kötődések, világirodalmi párhuzamok, kötetek, ciklusok, témák, motívumok stb. ismeretét; a szerző utóéletét, helyét és hatását az irodalmi-kulturális hagyományban; kritikák és különböző interpretációk értelmezési képességét). Mindezt úgy várják el, hogy mobilizálható ismeretté váljanak a tanulók tudásában, melyekkel konstruktívan legyenek képesek gondolkodni. A követelmények teljesítését tanárként segíthetjük azzal, ha a tanítási folyamatban a kiemelt szerzők műveit különböző szempontok szerint közelítjük meg már makroszerkezeti szinten is, figyelembe véve az értelmezési szintek elvárásait (témák, motívumok; műfajok, poétika; korszakok, stílustörténet...). Ötletadó szándékkal készült a kiemelt költőkhöz<sup>2</sup> ez a vázlat, amely csak a tananyag elrendezésében, a hangsúlyok kiemelésének tudatosításában kívánt hozzájárulni a mobilizálható ismeretszerzéshez.

*Ady Endre* (1877–1919) költészete a modernségben belül az utóromantika hagyományát kiteljesítve nyit a klasszikus modernség poétikájára, majd az életmű későbbi szakaszában a történeti avantgárd tapasztalatával is szembesül a lírai én megalkotási módja és nyelvi feltételei alapján. Költészetének tematikus megközelítése a lírai én szerepelvű meghatározottságából indul ki, abból hogy egy bizo-





nyos megszólalási mód megismételhetősége által válhat szereppé; egyes versek, ciklusok megjelölik a beszédpozíciót, amelyből a hang eredetére következtethetünk.<sup>3</sup> „A nyelv elsődlegességének bármifajta elismerése minden megnyilatkozást szükségszerűen felruház valamilyen „szereppel”, ebben az értelemben minden vers „szerepversnek” minősíthető, ami azt is jelenti, hogy bármely lírai én létesülése egyben magával vonja valamilyen „maszk” létrejöttét az olvasás során.”<sup>4</sup>

## A SZERELMI TEMATIKA ÉN- ÉS NYELVSZEMLÉLETE

Az első két kötetben – *Versék* (1899), *Még egyszer* (1903) – olyan utóromantikus költemények szerepelnek, melyekben a romantikus „világfájdalom”, az elégikus hangulat, az ifjúság utáni nosztalgia a versbeszéd legfőbb sajátossága, az utóromantika idealizáló szerelmi toposzai a meghatározóak. Az *Új versektől* (1906) kezdődően e toposzok funkciót váltanak, a dekadencia „végzet asszonya” vagy perditá motívuma a szerelmi líra radikális fordulatát hozza.

A **Léda-versek** poétikai karaktere nagyon színes: egyedi szóalkotás, három szavas címek, változatos vers-, rím-, ritmus, műfaj szerkezet stb. a jellemző. A *Léda* név *Brüll Adél* keresztnévének játékos megfordítása, s egyben a görög mitológia egyik *Zeusz* által megkívánt nőalakjának a neve. Ebből megalkotható a romantikus öntematizáló, önistenítő szubjektumfelfogás, hiszen *Ady* verseinek nagy része a lírai én kitüntetett pozíciójára épül, látásmódjának abszolutizálása jellemzi a költemények képkalkotását, lírája elsősorban a személyiségbe vetett hiten alapul, kevésbé szembesül annak nyelvi feltételeivel (különbözik ebben *Mallarmé*, *Rilke* műveinek nyelvszemléletétől, akik a nyelv szubjektív uralhatóságát kérdőjelezik meg). Ugyanakkor a szövegek a megszólított „én” és „te” viszonyát a vers világán belül jelölik ki, ebből fakadnak a Léda-ciklusok változatos modalitásai, a megszólított nőalak idealizálásának és elutasításának széles skálája, mely kapcsolatok nem azonosíthatók bizonyos életrajzi adatokkal, mert a szerep „egyfajta szükségszerűség, az (...) irodalmi kommunikáció terméke. Tehát a »megszólalásnak« mintegy az a következménye, hogy a költőről kialakuló kép torz lesz, a befogadás visszahatása az »én« szükségszerű »szereppé« válását, (»ál-Adyvá« való) stilizálódását eredményezi, s így mintegy tükörképe lesz a »szerepfelvétel« aktusának, vagyis a költő valamifajta irodalmi projekciójának.”<sup>5</sup>

Az *Új versektől* (1906) fontos szerepet kap a kötetkompozíció, mely több szempontból rokonítható lesz a klasszikus modernség indító alakjának, *Baudelaire A Romlás virágai* (1861-es kiadás) kötet szerkezetével, amelyben nemcsak az egyes darabok összetartozását erősítik a motívumok, hanem a cikluson belül és a kötet egészében is kijelölik a versek helyét. Így *Adynál* is a körkörös szerkesztés eredményeként a zárlat újrendezi az életmű egészét (a „Holnap hőse” a „Múlt tanúja”-ként adja át a „hajót”), megnyitva a kompozíciót önnön továbbírásának.





Az *Új versek* indító ciklusa, a *Léda asszony zsoldárai* a lírai én azon szereplehetősegeit írja körül, amelyet a megszólítotthoz való sokrétű viszonya határoz meg. Az elátkozottság és a titok (*A vár fehér asszonya*), a nemek harca (*A könnyek asszonya*), a leplezetlen kívánás (*Tűzes seb vagyok*), a beteljesületlenség tudata (*Félig csókolt csók*), a dac és halálélmény (*Héja-nász az avaron*), stb. – egyik álláspontnak sincs kitüntetett szerepe a párbeszédekben. A szerepben-lét a képek areferencialitását is eredményezi, a jelölő olyan jelöltre utal, amely egyrészt nem konkretizálható, másrészt tág jelentése lehet, nem utal a versen kívüli világra. Az areferencialitásra épülő „szimbólum” így egyrészt azt a benyomást kelti, hogy az adott szöveg beszélője uralkodik a jelentés irányain (ő a tudója a dolgok kapcsolatának), másrészt a titok kimondhatatlanságával is szembesít úgy, hogy azért sejtet valami megragadhatatlan lényeket. Mindez az olvasó aktuális aktivitását igényli az értelmezésben, nem zárva ki az allegorikus jelentéstulajdonítás lehetőségét sem.

*A vár fehér asszonya* olyan központi képet képez, olyan figurálódó alakzat, aminek konkretizálásához a szöveg nem ad támpontot. Szimbolikus, mert jelöltje maga a centrális figura. A verset képek analógiája szervezi: az első versszak a „várat” a beszélő személy egy részével felelteti meg, majd ehhez kapcsolódik a jelöltek és jelölők sora: *lélek-vár, szem-ablak*; egészen a harmadik versszak halált idéző képsoráig, amik nem folytatják az analógiákat. Vagyis a *vár* és az *én* összeolvadása egyben cserélhetőségükre is módot ad, a *lélekjárás* szókép utalhat mind az én, mind a fehér asszony pozíciójára. Ez pedig mutathat a két alak egymáshoz való viszonyára: egyik sem létezik a másik nélkül. A zárlat: „*A fehér asszony jár a várban / S az ablakokon kinevel*” figurája értelmezhető „kísértetként”, azaz allegorikaként, melyet a szöveg épít ki, de szimbólumként is, melyet az „én” hoz létre önmagában. Mivel a fehér asszony gesztusai kifelé irányulnak, az énhez való viszonya nem egyértelmű. A verset „ezek szerint inkább a szimbólum és az allegória szövegbeli játékként értelmezhetjük. Hiszen e két forma egymásba csapása teremt meg az olyan olvasásmód lehetőségét, amely nem a nyelvi jelentések rögzítettségéből, hanem dinamizálhatóságából indul ki.”<sup>6</sup>

Mégis *A Minden-Titkok versei* (1910) kötetig az Ady-líra döntően a klasszikus modernség romantikához kötődő én- és nyelvszemléletét képviseli, s tetőzi be: *A Szerelem Titkai* ciklus mint az „egyetemes titok” része jelenik meg. A nyelvnel érvényesebb Egészhez tartozás olyan ént formál, mely elsősorban önmaga megalkotására törekszik, s nemcsak nyelvilag van, hanem nyelvi világa teremtője is egyben. Olyan romantikus antropológiai illúziót nyújt a kimondás által teremtett műalkotás-szubjektummal, mely harmóniában van a jelentésképzés mitológiai kódjaival (vö. a Léda-mítosz újraértelmezésével).

1912 körül *Ady* lírájában, így a szerelmi tematikában is szemléleti, beszédmódbeli változás megy végbe; 1912 után megfigyelhető egyes művekben a nyelvbe vetett hit megingása. A szimbolista-szecessziós látásmód visszaszorulása





*A menekülő Élettől* (1912) természetesen nem maradéktalanul következik be az Ady-költészetben, nem hatja át a kései líra egészét, csak egyes versekben és részletekben figyelhető meg. *A menekülő Életben* és *A Magunk szerelmében* (1913) is a vallomások önkifejezés a meghatározó, s a grammatikai alanyt uralja a szerepben lévő „boldogtalan, dühös, panaszos...” pragmatikai alany. *A Magunk szerelme* (1913) sokat idézett két búcsúversének (*Elbocsátó, szép üzenet; Valaki útravált belőlünk*) egymással és a Léda-versek egészével folytatott párbeszédében a hanglétesülése szintén nem nyelvileg megalkotott, hanem egy-egy felvett szerep, értékmagatartás következménye. A változó félben lévő nyelvszemlélet – miszerint a lírai én pusztán grammatikai (nyelvileg jelölt) én-ként ismer önmagára – legszemléletesebben a kötet *Száz hűségű hűség* című versében figyelhető meg. Itt a legérzékeltetőbb a nyelv teremtő ereje: „*Ki száz alakban százszor volt szabad / S minden arcához öltött más mezt, / Éljen és csaljon titokba-veszetten, / Mert bárki másnál több és gazdagabb, / Mert csak a koldus egy és leplezetlen*” – itt érezhető leginkább a konkrét képi-anyagnak és természetének uralhatatlansága.

A *Ki látott engem?* (1914) után újabb fordulat következik be Ady szerelmi lírájában. A *halottak élén* (1918) kötetben, az ún. **Csinszka-versekben** olyan beszédpozíció jelenik meg, amelyben a lírai én ismét kitüntetetté válik, olyan hangot ismerünk fel, ami a Petőfi-féle hitvesi líra folytatásaként olvasható. Olyan romantikus dal-alakzatokat ismételnék a szövegek, amelyek zárt, harmonikus rendjükkel méginkább felvett szereppé válnak, az életképszerű helyzetek és vallomások pedig végképp nem feleltethetők meg az életrajzi adatoknak, elégikus, nosztalgikus „maszkká” válnak (vö.: *Őrizem a szemed; De ha mégis?; Nézz, Drágám, kincseimre...*).

## A MAGYARSÁG-MOTÍVUMOK SZEREPE AZ ÉN-TEREMTÉSBN

Az egyéni mítosz-alkotás legszínesebben, a maga ambivalenciájával a magyarság tematikában bontakozik ki. Az én olyan konstrukciót teremt az önkimondás poétikai helyén, mely posztromantikus költői szerepeket idéz, a személyiségbe vetett hit itt érződik legerőteljesebben: a lázadás és minden újtó szándék ellenére is, az ősi örökség, a hagyomány értékeinek megőrzését vállalja fel a szövegek többször hangsúlyozott „utolsó magyar”, „sámán-örökös”, „született zseni”... vállalt pózaiban. Mindez árnyalt tematikus köröket jelöl ki 1906 és 1912 között. *Ars poetica* jellegű költeményeket (*Góg és Magóg fia vagyok én; Hunn, új legenda...*); látomásos tájverseket (*A Tisza-parton; A magyar Ugaron; Páris, az én Bakonyom...*); létéharc-verseket (*Harc a Nagyúrral; Az ős Kaján...*); magyarság-verseket (*A magyar Messiások; Nekünk Mohács kell...*); forradalmi verseket (*Rohanunk a forradalomba...*); kuruc verseket (*Sípja régi babonának...*); háborús verseket (*Emlékezés egy nyár-éjszakára; Az ellévedt lovas...*). Ezek a tematikus-motivikus körök időrendben is ebben a sorrendben bővítik és „töltik” a magyarság-szerep én-képét az Ady összes versei-nek kiadásában.







A magyarság tematikán belül is megfigyelhető – a klasszikus modernség nem feltétlenül legmodernebb, premodern vonásokkal bíró szakaszában (1906–1912 között) –, hogy a szubjektivitás felől megértő én a szimbolista-szecessziós látásmód keretein belül, önmagát olyan mitológiai szerkezetű (pl.: *Góg és Magóg*) teremtvé elrendező, megítélő értelemhorizonttal felelteti meg, amely a világból fakadó esetlegességeket ellensúlyozza. A tájversekben, pl. *A magyar Ugaron*-ban, a beszélő és környezete viszonyát oly módon „mutatja be”, hogy a magyarként megnevezett környezet hol visszahúzó erőként, hol ihletforrásként határozza meg a beszélő helyzetét. A jelen az *elvadult táj*, a *dudva*, a *muhar*, a *vad mező*, az *égig-nyúló giz-gazok*, a *vad indák*... képi világával határozza meg a lírai hős pozícióját („*lehúz, altat befed*”). A múlthoz kapcsolódó termékenység pedig a tájba vett én ihletforrása (*szent humusz*, *szüzi föld*, *régmúlt virágok*...). Vagyis a magyar modernség egyik emblematisz verse természeti létmódot társít szimbolikus látással. Romantikus képkapcsolással az ember és a természet organikus összetartozásából fakad a *magyar Ugar* szimbolikus jelentésátvitele, a szöveg lírai hőse is a természeti térből származik, annak naturalizáltságából. Szemben a *Baudelaire*-féle allegorizáló technika „szimbolikus” látásával, ahol a *Kapcsolatokban* (*A Romlás virágai* kulcsverse) „*Jelképek erdején át visz az ember útja*” – a tempom/természet képei helyett a szöveg a nyelvi dimenziót jelöli meg „*lakozásunk*” legfőbb színterül.<sup>7</sup>

Ugyanakkor Ady látomásos tájversei egyrészt szembesülnek még egy időbeli horizont alapján a mitizált „Kelettel” is (*A Tisza parton*); illetve egy térben elhelyezett jelenkori mítosszal (*Páris, az én Bakonyom*).

A magyarság motívum jelképhasználatának a korai időszakában vannak olyan szövegek, amelyek „azonosság vállalásukkal” még „fordított Himnuszként” is (*A magyar Messiások, Nekünk Mohács kell*...) a kelet-európai prófétikus szerepet írják tovább. De vannak olyanok is, amelyek nem konkretizálhatók, hanem a szövegben belül alakítják ki önelvű hálózatukat, pl.: *A fekete zongora*; *Jó Csönd-herceg előtt*; *Az ős Kaján*... Így a jelentés sokdimenziós struktúraként tárul föl. Az „*ős Kaján*” és „*Jó Csönd-herceg*” nem hasonlítható semmilyen hétköznapi tapasztaláshoz, teljes egészében az adott művek teremtettjei. Itt a szimbólum jelentéssége magának az azonosíthatatlanságnak az elfogadásában van, a befogadó a poétikai dimenzióikat tudja feltárni, nem pedig rejtvényként a jelentést megfejteni.

Az 1912–1914 között megjelent kötetek szövegei nemcsak a pragmatikusabb magyarság-szerepben, a művek képhasználatában hoznak jelentős fordulatot, a képi szegénységben, a díszítettség visszaszorulásában (*Rohanunk a forradalomba*; *A Tűz csíholója*), hanem olykor a lírai én és a vers viszonyában is megkérdőjelezi az életmű egységét. (Bár a magyar költészetben még a 20-as években is uralkodó egész-elvű gondolkodás – illetve a vele való szembesülés – Ady egész pályáját végigkíséri!) A korai időszakot alapvetően meghatározó „Minden”





Adynál is egyre problematikusabbá válik, vö. *Kocsi-út az éjszakában*: „Minden Egész eltörött, / Minden láng csak részekben lobban, / Minden szerelem darabokban. / Minden Egész eltörött”.

Sőt a lírai hang megkettőzése (én-szóródása), a szövegközi kapcsolatok többszólamúsága a *Sípja régi babonának* versben már a múlthoz való viszony sokrétűségét is jelzi. Egyrészt a beszélő egy hagyományos szerepkörrel azonosul: *Bujdosó magyar éneklí*; másrészt a megszólaló beszélő a saját vallomásával indít: „*Csak magamban sírom sorsod*” – ami, nem feltétlenül kötődik a közösségi szerephez; később mégis vállalja a közösséget: „*vérem népe*”, míg tematikus szinten a bujdosó magyar végleg elhagyja hazáját: „*Vérem többé sohse issza /.../ Sohse nézek többet vissza*”. Ugyanakkor a népi rigmusok, szólások, közmondások szövegkörnyezete, hívó rímzava egy eldönthetetlen retorikai játékot eredményez: „*Ki a Tisza vizét issza / Vágyik annak szíve vissza*”. Azaz az én kijelentésével ellentétes jelentést eredményez a sípszóra ráhallgató én belső beszéde. „A tradícióra ráhallgatás (sípszó, babona) éppen e tradíció másik hangja (az issza–vissza rím által felidézett szöveg) alapján viszonylagosítható. E poétika... az eldönthetlenség olyan retorikáját, a jelentésképzés olyan nyitottságát eredményezi, amely kivételes pillanata Ady költészetének.”<sup>8</sup>

A tradícióhoz való viszony, az értékhangsúlyok módosulása a világháború tapasztalatával (az értékmentés elsődlegessége: *Mag hó alatt*), a magyarság versek hangnemének, stílusának, beszédmódjának újabb színeivel bővül 1914 után. A romantika apokaliptikus nyelvét idézi meg az *Emlékezés egy nyár-éjszakára*, miközben a hétköznapi mozzanatok álomszerű, szürreális kifordítása, a várakozás és az emlékezés kétirányú ütközésében a személyes tapasztalatot végletekig szubjektívizálja. A prófétai panaszolkodó, átokmondó szerepet idézi meg az *Ember az embertelenségben*, az *Ésaiás könyvének margójára...*, melyben a kikényszerült expresszionizmus, a kinyilvánító beszéd, a szembenéző, leszámoló magatartást képezi meg. Emellett gyakori a történelmi nyelvhasználatok imitációja (*Két kuruc beszélget; Krónikás ének 1918-ból*), az archaizáló stílus. A szimbólum szerepe ebben a motívumkörben is változik: a beszéd uralhatatlansága, a hagyományhoz való viszony problematikusága kerül a középpontba a kor egyik emblematisz háborús versében, *Az eltévedt lovas*-ban.

A cím által antropomorfizált *lovas* létezését a szöveg olvasatlanul hagyja, csak a hangzást exponálja (*hallani, mesék, nóta*), jelenlétét is kétségessé teszik a (*vak, hajdani, eltévedt*) jelzők, melyek körülírásukkal a csendet, a fikcionaltságot erősítik. Az idősíkok összekapcsolása (múlt-jelen együttléte) ellenére a hangzás, a látomás, a fiktív tájelemek lényegében egyidejű felvonultatása széttartó jellegű. Az eltévedtség is többértelmű: utalhat egyrészt a múltbeli helyzetre, de az sem kizárt, hogy a múltból tévedt a *lovas* a jelenbe (a múlt lelkei összemosódnak a jelen mesék rémeivel). A természet megelevenedése átveszi ugyan az aktivitás képzetét,





de eldöntetlen marad, hogy a *lovás* vagy a vegetáció a jelen cselekvője. „*Csupa vérzés, csupa titok, / Csupa nyomások, csupa ősök, / Csupa erdők és nádasok, / Csupa hajdani eszelősök*” – míg minden alany közös előtagot kap, nem tudható, hogy melyik állítás melyik képre vonatkozik, így végképp eltűnik minden különbség. A „*hajdani, eltévedt utas*” egy kiüresedett emberi világ felé „haladva” ismétli a szürreális képeket, a vegetatív múlt újraírásával. A körkörös szerkezet pedig a történelem ciklikusságának képzetét is kelti.

Egyes értelmezők a múltnak a jelen és a jövő feletti olyan eluralkodásaként magyarázzák az ismétlést, amely a cél- illetve a haladásképzés hiányát eredményezi a versben. A hangzásoképletek múltból érkező jelenléte, és az, hogy éppen a jelen csöndje által válnak hozzáférhetővé a múlt hangjai, szintén ezt az értelmezést erősítik. Más értelmezések a látás hiányának előtérbe helyezésével (*köd, erdő, nádas, sűrű, bozót...*), az ismétlődésben az azonosság ismétlődését hangsúlyozzák, az „eltévedtség” így mind a jelenben, mind a múltban, mind a jövőben azonos. A „most”-ok az időt csak végtelenítik, a kísértetiesség pedig a világrend embertől való elhagyottságát, emberidegenségét emeli ki.<sup>9</sup>

(E poétika folytatható hagyományt teremt a magyar költészetben, hatása megfigyelhető József Attila létértelmező tájverseiben, pl. a *Téli éjszakában*.)

„Valójában persze nem váltak egyszerűbbé az utolsó évek versei... Az egyszerűsödés csupán látszat volt... Tamás Attila, Bori Imre, Németh G. Béla, Kis Pintér Imre írt arról, hogy (*Ady*) stílusa expresszívvé vált, asszociációi helyenként már a szürreálisba hajlottak, (...) s fel-feltűnt a szabad vershez közelítő versszerkesztés.”<sup>10</sup>

## AZ ISTENES VERSEK MEGALKOTOTT ÉN-KÉPEI

Az istenes versek az égiszelvezéssel szembeállítva, külső centrumhoz viszonyítva jelölik ki a versek beszélőjének helyzetét. A legtöbb vers arra épül, hogy a vers centrumában álló kép (vagy lírai hős) miként hozható kapcsolatba a dolgok rendjével. Bármennyire is szerteágazó a versek motivikája, analógia révén az egyes részletek az egészhez való viszonyukban értelmezhetők. „Istenes versek és romantikus Sátán-kultusz kettőssége elválaszthatatlan fejlődéstörténeti értelemben a Nietzsche előtti irodalomtól, s ezzel is magyarázható Baudelaire és Ady műveinek rokonsága”.<sup>11</sup> *Baudelaire* így jellemezte saját helyzetét: „A nagy költészet lényegében *tudatlan*, hívó, s ez adja dicsőségét és erejét... Minden emberben, mindenkor két törekvés munkálkodik: az egyik Isten, a másik a Sátán felé. Az Isten vagy a szellemiséghez fohászkodás a magasabb szintre felemelkedés vágya, a Sátánhoz vagy az állatisághoz folyamodás a leszállás öröme.”<sup>12</sup> Az Isten és a Sátán közötti hányattatás mindkét költőnél meghatározza a beszélő helyzetét.

*Ady Az Illés szekeren* (1908) kötetének újdonsága az istenes versekben rejlik, ebben a kötetben jelenik meg először ez a motívum. A kiválasztottsághoz fűződő





ambivalens viszony összekapcsolódik egy irracionális küldetéstudattal, a magyarság versekkel (*Ádám hol vagy?*; *Az Isten harsonája*), másrészt egy támaszt kereső lelki szükséglettel (*Álmom: az Isten...*). A „titok” analógiája révén a versek egymással szervesen összefonódnak, még akkor is, ha többségük hangsúlyozza a lírai én és Isten viszonyának ellentmondásosságát (*Az Isten balján...*). A címadó vers: *Az Úr Illésként elviszi mind...* emblematisálja az én létállapotának megrekedtségét, beteljesületlenségét. A vers leghangsúlyosabb oppozíciója, a „modern Illések” legfőbb jellemző jegye: *szívük izzik – agyuk jégcsapos* ellentétpárban sűrűsödik. A szöveg összefüggésében „a tüzes szív az emelkedést segíti, a jégcsapos agy pedig gátolja a felfelé szárnyalást. Az Illés-népet, a kiválasztottakat érzelmeik, vágyaik egy eszményi, transzcendens világ keresésére készítetik, ugyanakkor értelmük, a világ természetéről való tudásuk pedig lehetetlenné teszik számukra a metafizikaiba való áttörést. A lírai én vágyai csupán egy transzcendens létszférában teljesülhetnének, ennek létét azonban az értelem tagadja, vagy legalábbis kétségbe vonja.”<sup>13</sup> A vers lírai hőse tehát két világ határán rekedt, a transzcendencia tételezése és tagadása azonos mértékben van jelen, elbizonytalanodása okozza a szimbólumok, a látomásos élethelyzetek sejtelmességét (vö.: *A Sion-hegy alatt isten-kereső kudarcával*).

Vannak mélypontok az Ady-versek isten-képében: *A menekülő Élet* (1912) istenes szimbólumai a tagadás irányába mozdulnak el; a vitalizmus, a látomásos jelleg gyöngülése, a képhasználat egyszerűsödése, a rezignáció állandósulása egyre erőteljesebben kapcsolódik a létezés teljes kudarcával, ami *A Magunk szerelme* (1913) kötet *Szent Lehetetlenség szoltárja* versben eljut a hitetlenség állapotához is. Így az 1912–1914 között az egész Ady-lírára jellemző változás az istenes tematikában is érezhető, a transzcendenciára vonatkozó kétely elmélyülésében összegezhető.

*A halottak élen* (1918) kötet a beteljesületlenség és célvesztettség képzetét a biblikus műfajok újraírásával, az idő átértelmezésével kapcsolja össze, pl. a *Tegnapi tegnap síratása* a protestáns jeremiádokat idézi, a *Láttam rejtett törvényed* a zsoltárok hangját szólaltatja meg, *A Titok arat* a Jelenések könyvéből vett jelíggel kapcsolja az apokaliptikus látomásban megmutatkozó eleve elrendelés gondolatát.

Az istenes versek recepciója megegyezik abban, hogy a kálvinista tradíciók megvallott hagyományként, s nem tételes vallásként vannak jelen Ady műveiben. Nevezték a „kiútkeresés zsákutcájának” éppúgy (*Király István*), mint a személyiség felfokozott küzdelmének az „élet hitéért” (*Barta János*). *Kenyeres Zoltán* a romantikából örökölt költő-messias szereppel kapcsolja össze, kiemelve a motívumok kontinuitását: „Ady az írásnak, a költői szónak tulajdonított megváltó szerepet, s kételkedő pillanataiban ebben rendült meg a bizalma... A költészet szerepébe transzponált megváltás az áhított, de soha el nem ért egyetlen lehetséges önmegváltás is volt számára. Az istenes versek tehát ugyanúgy a költészet önmagára





vonatkoztatott belső terében mozogtak, mint a megelőző kötetek témacsoportjai. Nem tűnt el a megelőző köteteket oly jellegzetesen átható öntematizálás, hanem tovább folytatódott, s a költői nyelv által teremtett metaforikus mezőben az istenes versek egyik értelemlehetőségét képezte.<sup>14</sup> Az alapvetően humánideológiákra hivatkozó értelmezések tehát temporálisan, különböző „kulturalitás” kérdéseire adnak allegorikus válaszokat az istenes motívum értelmezésekor.

Ady költészete tehát az *Új versektől* (1906) az utóromantika hagyományát kiteljesítve a klasszikus modernség poétikájára nyit távlatot úgy, hogy eljut a „szimbolikus látás” határáig (vö.: *A vár fehér asszonya*). Költészete 1912 és 1914 között kerül legközelebb az utómodern/későmodern nyelvi fordulatához (l.: *Sípja régi babonának*); nem véletlen, hogy *Kosztolányi Dezső, József Attila és Szabó Lőrinc* lírája Ady 1911 utáni periódusához nyúl vissza. Az életmű későbbi szakasza pedig szinkronba kerül az avantgárd tapasztalatával is (pl. *Az eltévedt lovas*). Történeti szempontból ezért Adynak valóban kulcsszerepe van a 20. századi magyar költészetben, a költői önmegértés új tapasztalatához jutott el: „ezzel egy olyan költészeti modell tarthatatlanságára mutatott rá, amelyben a szubjektum létesíti a beszédet, nem pedig a szövegben reprezentált hang nyelve – a vers szubjektumát”.<sup>15</sup>

*Bizony, lelkem,  
Én az Életet elejtem,  
Én magamat már elrejttem.  
Ki nem „fejtem”;  
Megint rossz szó. Elfelejttem.  
Ezt és mindent. Nem feleltem  
Magamnak.*

*Ady Endre: Nem feleltem magamnak (1916)*

#### JEGYZETEK:

- <sup>1</sup> Ferku Imre: *A pedagógus munkája az ezredfordulón*, Megyei Pedagógiai, Közművelődési Intézet és Továbbképző Központ, Budapest, 1999, 32. o.
- <sup>2</sup> A szerző három írása közül most csak az Ady Endrét bemutató cikkét közöljük. (A szerk.)
- <sup>3</sup> H. Nagy Péter: *Az Ady-líra poétikai dilemmái*, in: *Iskolakultúra*, 1999, 9. évf./4., 70–83. o.
- <sup>4</sup> Kulcsár-Szabó Zoltán: *A „szerepvész” poétikájáról*, in: *Tanulmányok Ady Endréről*, Anonymus, Budapest, 1999, 204. o. (szerk.: Kabdebó Lóránt, Kulcsár Szabó Ernő, Kulcsár-Szabó Zoltán, Menyhárt Anna)
- <sup>5</sup> Kulcsár-Szabó Zoltán: *i.m.*, 206. o.
- <sup>6</sup> Eisemann György – H. Nagy Péter – Kulcsár-Szabó Zoltán: *Irodalom tankönyv 16–17 éveseknek*, Korona, Budapest, 1999, 182–184. o.



- <sup>7</sup> Vö.: Kulcsár Szabó Ernő: *Az „én” utópiája és létesülése (Ady Endre avagy egy hatástörténeti metalipszis nyomában)*, in: *Tanulmányok Ady Endréről*, i.m., 17. o.
- <sup>8</sup> Eisemann György – H. Nagy Péter – Kulcsár-Szabó Zoltán: *Irodalom tankönyv 16–17 éveseknek*, i.m., 189. o.
- <sup>9</sup> Pethőné Nagy Csilla: *Irodalomtankönyv 11.*, Korona, Budapest, 2004, 306–309. o.
- <sup>10</sup> Kenyeres Zoltán: *Ady Endre*, Korona, Budapest, 1998, 107. o.
- <sup>11</sup> Szegedy-Maszák Mihály: *Ady és a francia szimbolizmus*, in: *Tanulmányok Ady Endréről*, i.m., 104. o.
- <sup>12</sup> Szegedy-Maszák Mihály: *Ady és a francia szimbolizmus*, in: *Tanulmányok Ady Endréről*, i.m., 104. o.
- <sup>13</sup> Gintli Tibor: *Ady-versek tanítása a 8. és a 10–11. évfolyamon*, in *Irodalomtanítás az ezredfordulón* (szerk.: Sipos Lajos), Pauz–Westermann, Celldömölk, 1998, 558. o.
- <sup>14</sup> Kenyeres Zoltán: *Ady Endre*, i.m., 39–40. o.
- <sup>15</sup> Kulcsár Szabó Ernő: *Az „én” utópiája és létesülése (Ady Endre avagy egy hatástörténeti metalipszis nyomában)*, in: *Tanulmányok Ady Endréről*, i.m., 25. o.





## Utánpótlás

# FIÚ- ÉS LEÁNYNEVELÉS PÁZMÁNY PÉTER PRÉDIKÁCIÓIBAN

---

LUKÁCS CSILLA

### BEVEZETÉS

Tanulmányomban *Pázmány Péter* (1570–1637) két prédikáció formában szerkesztett, a hazai magyar nyelvű „népszerűsítő-ismeretterjesztő” pedagógiai irodalom<sup>1</sup> első alkotásainak összehasonlító elemzésével<sup>2</sup> foglalkozom. Az egyik mű a leányok, a másik a fiúk nevelését taglalja (*Mint kell a keresztyén leányt nevelni; A fiaknak istenes neveléséről*).

Közismert, hogy a 17. századi katolikus iskoláztatás korszerűsítésében eredményes tevékenységet folytatott az esztergomi érsek. Közoktatáspolitikusként az egész országra kiterjedő iskolafejlesztési programmal rendelkezett.<sup>3</sup> Terveit a népoktatás reformjával próbálta megvalósítani. A nagyszombati zsinatának napirendjén szerepelt a *kisiskolák* ügye; elengedhetetlennek tartotta a szülők és a plébánosok közötti jó kapcsolatot. A zsinat szerint a papoknak el kell érniük, hogy otthon a szülők számonkérjék gyermekeiktől a bibliai magyarázatokból levont tanulságokat, azaz a szülők tudatosan tanítsák, neveljék gyermekeiket. Szóba került azokkal a szülőkkel való foglalkozás, akik nem törődnek gyermekük iskoláztatásával.<sup>4</sup> *Pázmány* iskolakoncepciójának fő követelménye: minden plébánossal rendelkező településen legyen tanító, akkor is, ha ott csak kisszámú katolikus él.

A korabeli Magyarországon intézményes nevelésben csupán a fiúk részesültek. A reformáció szellemi vezetői erőteljesen propagálták a nők elemi iskoláztatásának szükségességét.<sup>5</sup> Ezt az irányt követte az ellenreformátor *Pázmány* is, aki gondoskodott az „oktatásügy mostohagyermekének”<sup>6</sup> számító leánynevelés megszervezéséről. 1627-ben letelepítette Pozsonyban az angolkisasszonyok apácarendjét *Mary Ward* vezetésével, ahol leánynevelő intézetet hoztak létre.<sup>7</sup> Az angolkisasszonyok megjelenése, a közép- és alsó néposztályok leánygyermekének nevelése új korszakot nyitott a magyar nőnevelésben.<sup>8</sup> A kibontakozó polgári fejlődés a 17. században a leányok számára azonban csak az alapfokú iskolázás megteremtését tűzte napirendre. Az írni-olvasni tudás még a nemes leányok körében sem vált általánossá.

Az irodalomtörténészek szerint *Pázmány* prédikációi – amelyek napjainkig nyomtatásban több kiadást is megértek – a magyar irodalmi nyelv fejlődésének egyik jelentős állomását képezik. Ezek a beszédek *Pázmányt* a pedagógust, a lelkeszt és a magyar nyelv virtuóz mesterét állítják elénk.



Az említett két prédikáció nemcsak neveléstörténeti, hanem stílus- és irodalomtörténeti szempontból is jelentős.

Egyrészt, mert bennük a nevelési téma oly formabontó minőségben és erősségben kerül középpontba, hogy a szónok/író a hagyományos – *Bonaventura* és *Gallensis* által kidolgozott – skolasztikus „*ars predicandi*”<sup>9</sup> műfaj „kellékeit”, szigorúan megszabott funkcióját és szerkezetét fellazítja.<sup>10</sup> A retorikát a hasznosságnak (*utilitas*) rendeli alá, a formát a témához idomítja a könnyebb megértés érdekében, hiszen az ellenreformátor a prédikáció befolyásoló szerepét meghatározónak tartja, ezért *neveléssel*<sup>11</sup> próbálja terjeszteni az Anyaszentegyház hitét. A szülföket nem életidegen históriákkal bővíti el, ellenkezőleg, különféle rigorózus, kevésbé „fülgönyörködtető”, de jóindulatú, konkrét, gyakorlatias tanácsokkal látja el a felnövekvő nemzedék tanítását, gondozását illetően.

A két, világos szerkezetű, „modern hangvétellű prédikációból”<sup>12</sup> tehát nem misztikus homály árad, hanem érzékletes és részletes kifejtése a fiúk/leányok nevelésének.

Másrészt a „prédikáció formában szerkesztett tanulmányokban”<sup>13</sup> a különböző világi és egyházi szerzőkre vonatkozó pontos hivatkozások fémjelzik a korabeli alkotók – jelen esetben *Pázmány Péter* – olvasmányélményeit, illetőleg az eredetiségre, hitelességre való törekvésüket. A hivatkozások mennyiségére és jellegére alapozva *Madarász Floris* „magyar bíboros Ciceró”<sup>14</sup>-nak nevezi *Pázmányt*. Történelmi előismereteink alapján, valamint előfeltevéseink miatt eleve arra gondolunk, hogy a 17. századi magyar vallásos és politikai helyzetben ez a kettősség („bíboros” és „Ciceró”) lehetetlen, hisz az eltévelyedett hívőket visszaterelni vágyó ellenreformáció mozgalma nem tűri meg a pogány Cicerókat. *Pázmány Péter* mégis gördülékenyen ötvözte e két kultúrát, amely látszólag összeegyeztethetetlen. Erre a legmegfelelőbb eszköz a prédikációkban fellelhető szövegközöttiség. Úgy érzem, hogy az intertextualitás, a különböző szövegek közötti áthallás a retorikai követelmények eszközeként is szolgál, hisz választékossá, érthetővé, világossá teszi a prédikáció szövegét.

E kettősség szoros egybefonódását a statisztikai adatok is bizonyítják, mivel *Pázmány* összes prédikációjában levő hivatkozások tömkelegében fellelhető: 10.000 bibliai citátum, illetve 200 író (világi és keresztény) 250-300 művére való utalás.<sup>15</sup> Saját maga nyilatkozik e tudatos átvevésről *A keresztényen olvasókhöz* című írásában: „*Nincs olyan rossz kert, melyben valami hasznos fű nem volna, nincs oly rossz könyv, melyben semmi jó nem található. Azért a tövis közül kiszaggattuk a rosát, a sárból kimossuk az aranyat: a mi jót a pogányok írásaiban találunk éppülésünkre fordítjuk.*”<sup>16</sup>

A hivatkozások elemzéséhez kiindulópontként a marginális jegyzetek szolgálnak, ugyanis *Pázmány* a lapszéleken kiváló műgonddal és pontossággal tüntette fel az idézett szerzők nevét és műveik címét. Ezeket latin nyelven közli a hitelesség kedvéért, de mindig magyarrá fordítja, hisz ő mindenkihez szeretett volna





szólni olymódon, hogy mondanivalója érthető, egyszerű, tömör és világos legyen, ezzel biztosítva még a laikus hallgatók, olvasók számára is a megértést.<sup>17</sup> Így vall erről: „*Adom tanácsul, hogy a kik ebből a könyvből olvasnak a község előtt, kihagyják a deák mondásokat, és csak azt olvassák ami magyarul vagon.*”<sup>18</sup>

Kitűnő humanista képzettségű ember lévén a beszédek forrásait több kultúrkörből meríti:

- 1) a Szentírásból (*Vulgata*);
- 2) az egyházatyák műveiből;
- 3) ókori görög és római filozófusok alkotásaiból.

Értékrendjében a világi filozófusok nem vehetik fel a versenyt a szent írásokkal, mégis világnézetének szilárd logikai alapját *Arisztotelész*, *Seneca*, *Augustinus*, *Cicero*, *Szent Ágoston*, *Aquinói Szent Tamás*, *Suarez* és *Bellarmino* műveiből veti meg. *Loyolai Szent Ignác*nak, az akarat legnagyobb héroszának *exercitia spiritualia*-ja a legkitűnőbb iskola volt a heves jezsuita akaratának állhatatossá váló nevelésére. *Szent Ágostontól*, akit *Pázmány* annyira szeretett idézni, megtanulhatta, hogy a boldog élet az igazságon érzett örömet jelenti.

Az érsek által használt forrásművek színes körképében az egyházatyák írásai kettős szerepet töltenek be: egyrészt a katolicizmusnak az ókeresztény egyházhoz való kötődését, az egyházi lét folytonosságát demonstrálják; másrészt a protestánsok irányában közös nevezőt, közeledési lehetőséget teremtenek.

Érdekes, hogy a felhasznált középkori források és lapszéli utalások száma sokkal kevesebb, mint az antikvitás pogány és keresztény doktoraitól származó idézetanyag<sup>19</sup>; nem idézi sehol sem az európai hitviták legjelentősebb termékeit, nem népszerűsíti a jezsuitizmust, mint például *Káldi György*, abból a meggyőződéséből fakadóan, hogy tanításai ne ijessék el a más vallásúakat. Ezen utóbbi tény bizonyítja, hogy milyen nagy fontosságot tulajdonított *Pázmány* az idézéseknek, de ezek céltudatos megválasztásának is.

*Pázmány* előtti prédikátorok is idéztek antik szerzőket és felhasználták műveiket forrásanyagként (*Káldi*, *Telegdi*), azonban a vallási dogmák által előírt kereteknek megfelelően. *Pázmány* merészen előtör *Platón* eszméivel, akit a jezsuiták tanterveikbe nem foglaltak be hermeneutikus – ezoterikus tanai miatt.

Miért volt szüksége *Pázmány*nak, hogy elismert bölcsekre, egyházatyákra hivatkozzon?

Az imitáció, az allúziók jelentése *Pázmány* korában más tartalommal bírt, mint ma: akkor egy alkotás létrejöttéhez, széleskörű elismeréséhez szükséges volt „fitogtatni” a tanultságot, a tájékozottságot a nagy elődök műveiben, ugyanis ez eredetiséget, hitelességet kölcsönzött az alkotónak. Ebből kifolyólag gyakran hivatkoztak híres gondolkodókra.

A *Pázmány* korabeli európai nevelésügy történeti fejlődésének fő vonulatát az antik ókor évszázadai után a középkori keresztény műveltség alapján létrejött





pedagógiai elmélet és gyakorlat alkotta. Ez – Szent Ágoston alapvetése nyomán – a 6–9. század folyamán alakult ki, *Beda Venerabilis* és *Alkuin* neve szimbolizálja az átalakulási folyamatot.<sup>20</sup> Az elemzett két prédikációban különös funkciót kapnak egyes ókori és keresztény bölcsek. Neveléstörténeti szempontból is nagyon érdekes megvizsgálnunk, hogy mely szerzőkre és mely gondolataikra hivatkozott a leányok/fiúk nevelése kapcsán. Számadataim alapján kiderült, hogy nagyrészt arányosan ugyanazokra a szerzőkre hivatkozik mindkét nem nevelését illetően. *Szent Jeromos* (*Hieronimus*, 349–420) áll az első helyen: *A fiaknak istenes neveléséről* című prédikációban kilenc alkalommal, a leányok nevelését leíró prédikációban hatszor fordul elő.

Az *elsődleges szocializáció* fontosságát (a gyermekek hasonlóak a majmocskákhoz), a nevelő *személyes példaadását*, az idealizált leány világtól elvonuló *szerzetesi élet* attribútumait *Hieronimustól*<sup>21</sup> veszi át az érsek.

Gyakoriság alapján az idézetek tömkelegében *Plutarchosz* (Kr. u. 46–119), *Arisztotelész*, valamint *Platón* következik. *Plutarchosz* házassági tanácsokat ad, *Arisztotelész* és *Platón* az erényes élet, az állam boldogságának pozitívumaira, valamint házastási szokásokra tanít.<sup>22</sup>

Az alábbi paraméterek mentén haladva végzem a prédikációk elemzését:

- Általános nevelési alapelvek a fiúk-leányok nevelésében;
- Társadalmi elvárások: eszményi fiú-/leánykép;
- *Pázmány* gondolatai az erényekről/bűnökről a fiúk/leányok esetében;
- A nevelők, a pedagógusok és a szülők szerepe a gyermeknevelésben.

Az említett szempontokat az elemzésem során egyszerre próbálom érvényesíteni a primér szövegek felépítéséhez, tartalmához igazítva.

## LEÁNYNEVELÉS

*Pázmány Péter* a *Mint kell a keresztény leányt nevelni* című prédikációt a Pünkösöd utáni 23-dik vasárnapra készítette.<sup>23</sup>

A bevezetésben (*exordium*) a csodálkozás lélektani hatásával készíti elő hallgatóságát: „*Keserves panaszkodással említik sokszor a Próféták, mely kegyetlen és emberi szelídséggel ellenkező szolgálatokat kíván az ördög azokról, kiket birodalma-alá hódoltat és engednek néki; Istennek pedig kegyes, könnyű parancsolatit szemtelenül megvetik.*” (*Pázmány*, 1983, III. kötet, 271. o.)

Kötött, direkt citátummal indít, *Ábrahám* példáját statuálja, aki az Isten parancsára kész volt fiát feláldozni, ugyanis hó vágya: „*Similis ero Altissimo, hasonló lészek a felségeshez.*” (271. o.) Lapszéljegyzetben a pontos bibliai rész található: „*Isai 14v.14.*” (271. o.)

A következő kisebb szövegegyeség *Plutarchost* idézi, majd újból a *Szentírásra* hivatkozik. Párhuzamosan mutatja be a barbár, kegyetlen pogány/keresztény





szokásokat, egybeeső és szimultán jellegét domborítja ki e két dogmarendszer szimbolizáló világfelfogásnak. Mindezen rájátszások, idézések argumentumként szolgáltak arra, hogy felhívást, tanítást intézzon a hallgató közönséghez, kifejtve saját álláspontját. A pogány és zsidó rituálék könnyörtelen *gyermekáldozatát* mélyen elítéli, miközben a korabeli társadalomra vonatkoztatva megállapítja a lelki, erkölcsi gyermeknevelés hiányosságát: „*Nincsenek bezzeg, kik gyermekek teste ölésével kedvét keressék a sátán-nak, de jaj, ki sokan vannak, kik fiok, leányok lelkét veszedelmesben áldozzák, hogy-sem ha testét megölnék? Valaki rossz erkölcsökben neveli, isteni félelemre és áitatosságra nem szoktattya gyermekét, mit mivel egyebet, hanem azok lelkét ördögnek adgya.*” (271–272. o.)

In media res kezdéssel a problémák velejéig hatol, párhuzamot von a fiúk és leányok nevelése között, miközben részletes, aprólékos gonddal rajzolt életképekkel jellemzi a 17. századi magyar köznapok atmoszféráját: „*Látom, hogy a fiak nevelésére vagyon az atyáknak valami gondgyok mert iskolákba és udvarokba küldik, lo-vagolni, vadászni, puskázni tanítgattják őket; de a lányok nevelésében nagy gond-viselet-lenség vagyon; mert csinnyosgatás, ruha-czifrázás, gangosan-lépés, az-az kevelységre-való tanítás minden nevelések.*” (272. o.)

A leánynevelés hiányáról értekeznek, amikor *Arisztotelész*hez fordul, aki már az ókorban felismerte a nők fontosságát a társadalomban: „*a leányok jó neveléséből ál-fő-képpen az országok böcsületes állapotja...*” (272. o.) Nemcsak a társadalmi, a személységi jólét is a lányok nevelésétől, valamint a *korai gyermekneveléstől* függ: „*tellyes életünk tekéletes vagy feslett állapotja az aszszony-emberek nevelésétől árad, mivel első nyólcz esztendőnket, az-az leggyengébb és hajlandóbb üdönket, aszszony-emberek gond-viselese-alat tölgyük.*” (272. o.)

*Arisztotelész*en kívül felvillant néhány híres görög filozófust, akik a leányok neveléséről gondoskodtak: „*Pláto, Xénofon.*” (272. o.)

De hogy ne maradjanak le az Anyaszentegyház nevezetes bölcsei sem, őket is megemlíti: „*Tertullianus, Cyprianus, Athanasius, Nazianzénus, Basilius, Chryssotomus, Nissenus, Jerónimus, Ambrosius, Augustinus, Fulgentius.*” (272. o.)

Véleményem szerint a felsorolt idézetek érvekként, a történelmi valóság hitelességi bizonyítványaként szerepelnek a prédikációban, amelyek előkészítik a befogadó közönséget, illetve állásfoglalásra készítetik a témával kapcsolatosan, mintegy az olvasói jóindulat elnyerésének, a „*captatio benevolentiae*”-nek is az eszközeként mutatják magukat.

Az előkészítés után a konkrét témamegjelölés (*propositio*), a főtétele következik: „*ez jelenvaló órában csak azt akarom tanítani, mint kel a keresztyén embereknek istenesen nevelni és minden tekéletességre oktatni leányát, kised-korátül-fogva férjhez-adásáig, (...) csak a leányok nevelésére határozom tanításomat.*” (272. o.)

Pázmány a hagyományos prédikáció-szerkesztési sémán (*exordium, narratio, propositio, confirmacio, confutatio, conclusio*) változtat. Kihagyja – a leányok illetve a





fiúk neveléséről szóló prédikációjából egyaránt – a beszéd egyik fő mozzanatát, a *narratio*-t, azaz az evangélium-magyarázatot. Nyilvánvaló, hogy a struktúrát a témával kapcsolatos mondanivaló bősége módosította: ezért maradt el az evangélium-magyarázat; a *propositio* is a szokásostól eltérően csak egyetlen témát jelöl.

Annál bővebben sorjázunk a főtétel megerősítésére szolgáló érvek és ellenérvek, amit a leánynevelés téma sokrétűsége, aktualitása, a gyakorlati étellel való eleven kapcsolata indokolja. Egyértelmű, hogy a prédikáció szerkezetében a mondanivaló áll előtérben, ami jelen esetben az általában követett szerkesztésmódot is megváltoztatja, befolyásolja.

Az érvek és ellenérvek (*confirmatio, confutatio*) nem egymást követően, hanem egymással keveredve a beszédnek bizonyos dinamikát kölcsönöznek, a hallgatótól pedig permanens erőfeszítést kívánnak.

Megfogalmazza a „jó nevelés” feltételeit, előnyeit (273. o.). A nevelésben a legfontosabb szerepet a szülők töltik be. *Plutarchosra* alapozva, a szülők felelősségére is rávilágít, rögzíti a nevelés és öröklés arányát (a nevelés javára) a gyermek személyiségfejlődésében: „Azért a szüléktől nagy vigyázást kíván a gyermek-nevelés (...). Mert nem a születésből, hanem a nevelésből vagy jó vagy gonosz erkölcsük.” (273. o.)

Egy másik fontos tényező a gyermeknevelésben a *dajka*, valamint a *pedagógus személyisége*. *Szent Jeronimus* parancsára hivatkozik, aki azt tanácsolja az anyáknak, hogy „ha tekéletes erkölcsű leányt akarnak nevelni, részeges, fajtalan, haragos, nyelves dajkára ne bízzák gyermekeket, mert bizonyos, hogy nem-csak betegségeket, de sok alkalmatlan erkölcsök hajlandóságát dajka tejjével-együtt szopják a gyermekek.” (273. o.) *Pázmány* szemléltetésképpen *Lükorgosz* két különböző agárkölykét mutatja be. A két testvér kutya ellentétes viselkedéséből levonta azt a következtetést, hogy a magatartás minősége a neveléstől függ. A pedagógus felelősségének igazolására *Diogenész* idézi, aki „nem az erkölcstelen gyermeket, hanem tanítóját büntette.” (273. o.)

Az azonos nemű kortársakkal való gyermekkori játék, együttlét sem elhanyagolható az ontogenezisben: „Mihent a téjtől elfogják és szállani s járni kezd a leány: futosson és jádzzék magához egyenlő-üdős leány-gyermekekkel” (274. o.).

Hatéves korában azonban *hasznos tevékenységekre* is sort kell keríteni: egyrészt „orsó, rokkaforgatásra, szövésre, fonásra, reczekötésre, mesterséges varrogatásra” (275. o.), másrészt „étkecskék” főzésére (275. o.).

*Pázmány* tudja, hogy a női analfabétizmus megszüntetésére irányuló törekvés szembenáll kora közvéleményével: „Tudom, a kösségnek nagy része azt itéli, hogy nem írnyia és olvasni tanulni a leánynak (...). De én üdvösséges dolognak itélem, hogy a keresztény leány mindgyárt kisdéd-korában vagy értelmes öreg aszszonytól, vagy élelmetes, jámbor, isten-félt embertől olvasni tanúlljon és a szép dolgok olvasásából tekéletes erkölcsöket vegyen.” (275. o.)

Ezt az ellenvéleményt megcáfolja (*confutatio*), érveket sorakoztat fel a leányok olvasni tanulása mellett:





- A pogányok és a keresztény nők között híres, példaértékű írástudók voltak: „*Corinna, Theano, Diotima, Aspasia, Szent Borbála, Alexandriai Szent Katalin*” (275. o.) stb.
- Az emberek könyvek olvasása nélkül is megismerik a rosszat, hiszen az embert nem lehet elszigetelni a környezetétől. *Seneca* szerint különlegesen szükségük van olvasásra a nőknek, mert: „*az aszszony szelídülhetetlen és mértéktelen, ha bölcsességgel és szép tudományokkal nem ékesítetik és ezek oktatásával nem szelídítetik.*” (276. o.)
- Az olvasással legyőzi negatív indulatait, ösztöneit: „*nem-csak a tánczolásból, csevegéstől, heában-való játékoktól elvonnsza a leányt a tanulás, de a szép, üdvösséges históriák és oktatások olvasása úgy bétölti kedvét és gondolatgyát, úgy felemeli akaratytyát a tisztességes élet kívánságára, hogy minden éktelen és csintalan indulatokat fártáság-nélkül megfojthat pásittyában*”<sup>24</sup> (276. o.). Az olvasmányaikban azonban tilosak: a szerelmes históriák, a virágénekek és a szerelmeskedésről írott könyvek. Az elemi ismeretek elsajátítása mellett a leányok napirendjében kiemelkedő szerepet kell kapnia a templomba járásnak, az áhítatos imádkozásnak, azaz a vallásosságnak. A *vallási tevékenységek* buzgó teljesítése közben féltve őrizze teste-lelke tisztaságát.

A szüzesség oltalmára két stratégia szükséges:

- 1) „*Othon ülljön. (...) Férfi-emberrel, akármely közel-való atyafi legyen, egyedül sohált ne maradjon*” (279. o.), valamint kerülje a táncot.
- 2) A testi sanyargatás, aszkétizmus: „*testének ne kedvezzen, a ki szereti a szüzességet, hanem az ifjuság tüzét szűnetlen bőjtöléssel, vigyázással, ostorozással és egyéb testi sanyargatásokkal*” (281. o.) óvja tisztaságát.

Az öltözködésről és testi higiéniéről sem feledkeznek meg: „*Ne kenneye tehát a keresztényen leány orcáját idegen festékekkel, de tiszta vízzel szépen megmossa. Ne terítse verő-fényre festett haját, de baglyoson, csoportosan, korpásan és szennyesen se hadgya fejét.*” (281. o.)

A prédikáció második nagyobb szerkezeti egységében Pázmány a leányok kiházasításával kapcsolatban ad tanácsokat, természetesen ókori bölcsekre (Platónra és Arisztotelészre) hivatkozik: „*Tizen-hét vagy tizen-nyolc esztendő-korokban tanácsolgya a leányok házasítását, mivel akkor a szülésre és gyermek-tartásra elégséges erejek vagyon.*” (284. o.) A férfiak házasulására Arisztotelész „*harminncz-hat esztendőt kíván.*” (284. o.)

A szülők joga és kötelessége a férjkeresés: „*A keresztényen leánynak nem szabad férjet keresni vagy házasságról szorgalmatoskodni, hanem édes szüléire bízza magát.*” (284. o.) Pázmány szembeszáll a feudális házassági szokásokkal. Elmarasztalja azokat a szülőket, akik „*pénznek adgyák, nem embernek gyermekeket.*” (284. o.)

Mit vizsgáljanak a szülők a jövődöbéli vő kiválasztásában? Fontossági sorrendet állít fel. Elsődleges szempont a rangsorban a vőlegény vallása, másodlagos az erkölce és okossága, harmadlagos a nemzetisége és „értéke”, legvégül az „ideje és termete”.





Pázmány a szokásos összegzéssel és buzdítással zárja a tanítást. A végszóban egy bibliai konklúzióidézet elevenedik meg előttünk, amely mintegy keretet kölcsönöz a prédikációnak, és amely az idilli állapot előrelátását feltételezi akkor, ha a szülők megóvják leányukat a világi kísértésektől. Ebben az esetben *Szent Dáviddal* együtt dicsekedhetnek: „nem-csak magatok lelke Istennek él, hanem maradéktok-is néki szolgál.” (284. o.)

## A FIÚK NEVELÉSE

A fiúk nevelésének elvi alapjait *A fiaknak istenes neveléséről* című, a vízkereszt utáni első vasárnapra szánt prédikációjában fejti ki a bíborosérsek.<sup>25</sup>

Pázmány már a bevezetés (*exordium*) első soraiban – hivatkozva *Senecára* – leszögezi a személyes példaadás és a szemléltetés fontosságát: „Értelmünk tanítására és akaratunk igazítására, nincs annyi ereje a füllel-hallott tanításnak, mint a szemmel-látott példának. Mert a látott dolgok hatalmasbak akaratunk indítására, hogy-sem, a mit csak mások nyelve-után értünk” (Pázmány, 1983, II. kötet, 83. o.). A keresztények számára követendő minta *Jézus Krisztus*, aki a „tekélletesség” (83. o.) megtestesítője.

A következő szerkezeti egység (*propositio*) pontos, világos és lényegretörő témabejelentéssel kezdődik: „én-is a máii napon, egyéb tanuságokat elhagyván, két dologról szóllok: először, megmutatom, hogy a szülék tartoznak, lelkek vesztése-alat, gyermekeket jól nevelni. Másodsor, *Christus Urúnk* nevelésének példajából, négy cikkelybe foglalom, a mi legszükségeseb a gyermekek nevelésében.” (83. o.)

A továbbiakban argumentumok özöne tárul fel előttünk: az egyes gyermek és a közösség érdeke egyaránt megkívánja a *kisgyermekkori „istenes” nevelést* (84. o.). Egyrészt „a fiaknak, mind örök üdvösségek és világi állapottyok, mind Isten-, s mind emberek-előt-való böcsülletek, mind tekélletes, vagy feslett erkőcsők, a gyermeki neveléstől füg”, másrészt „az országoknak és városoknak nincs semmire nagyob szükségek, mint az apród-esztendősök jó nevelésére” (84. o.).

Mély tisztelettel utal az autokrata *Szent Pálra*, aki felismerte az anyák, a nők szerepét a gyermeknevelésben. Végzetes bűnnek minősíti, ha a szülők „megfogyatkoznak” (85. o.) gyermekük oktatásában. Elrettentő példaként említ két bibliai példát, amelyekben a gyermekek *erkőlcstelensége* miatt a szülőknek is bűnhődniük kell: *Éli* főpap a fiai miatt megfosztatik hivatásától és meghal; *Dávid* királyt fia kiűzi az országából.

A múlt példáinak bemutatása után idősíkváltás történik, szomorúan állapítja meg a bíborosérsek: „Nem szükség erről töb régi és meszünnen-keresett példákat számlálni: Naponként láttyuk, mely nyilván bünteti Isten azokat, kik fiokat, leányokat, gondviseletlenül nevelik.” (86. o.) Pázmány szerint a gyermekek nevelése három érdekcsoport problémája: a felnövekvő gyerekeké, a szülőké és – makroszinten – az egész társadalomé. Mindezek mellett a nevelés létjogosultsága a priori érvényes,





ösztönös, hiszen „a természet óltota szülekbe, szülöttökre-való jó gondviselésnek szikráját, és az okosságának vezérlése arra viszi őket, hogy a kiket szültek, azokat őrizzék és jól nevellyék.” (86. o.)

A szülői felelősség részletezését a „jó nevelés” (87. o.) négy eszközeinek feltárása követi:

- 1) a jó példa;
  - 2) az erkölcsös magatartás normáinak tudatosítása;
  - 3) az erkölcsös és művelt tanító;
  - 4) kellő szigor.
- 1) *Pázmány*, tapasztalati és olvasmányélményeire alapozva, újból a személyes példaadás nevelő hatására figyelmeztet: „azért, a ki jó erkölcsben akarja nevelni magzattyát, szükség, hogy annak maga-viseléséből, gonoszságot ne tanulhasson neveletlen gyermeke: hanem, jó példájával, tekkéletességre vezetessék.” (87. o.) A gyermek erkölcsi fejlődésének folyamatában a szóbeli rendreutasításnál sokkal hatékonyabb a személyes példa: „Nem elég, hogy valaki jóra izgassa gyermekét szavaival: hanem kit jól akarnak nevelni, példával tanítsák” (87. o.). Senecára hivatkozik, aki szerint: „károsb emberek nincsenek, mint, a kik külömben élnek, hogy sem tanítanak.” (87. o.)
- Az elsődleges szocializációban az *utánzásnak* kiemelt funkciója van: „a gyermekek, mint a majmcskák, a mit látnak, hallanak, azt ábrázzák, követik” (88. o.).

- 2) A személyes példaadással párhuzamosan a szülőknek „idején isteni szolgálatra, áitatosságra, lelki dolgokra” (89–90. o.) kell tanítania gyermekét. A vallásos nevelés, a léleg gondozás elhanyagolását panaszolja fel a szülőknek: „A szülék, mint-hogy patres carnis, csak a testet adgyák fioknak, nagy gondot viselnek gyermekük testére. Ha egy kis nyavalya éri, ha magát megsérti, minden dolgát elhadgya az annya és fiát sirattja, kérleli, orvosollya (...). De emellett, ha rest az isteni szolgálásban, ha csácsogó, ha szerelmeskedik és egyéb vétkekbe esik: nem érzik a szülék oly keservesen efféle lelki nyavajájokat” (90. o.).

Már kezdettől fogva a helyes magatartásra kell szoktatni a gyermeket, a kora gyermekkor ennek legalkalmasabb ideje. Akkor kell magalapozni a nevelést, „míg lágyak és hajlandók, mint a gyenge veszők” (91. o.).

Különös figyelmet szentel az anyák nevelői tevékenységére. Felhívást, buzdítást intéz hozzájuk, közben felsorakoztatja a bűnök és erények kavalkádját: „Azt hallják gyakorta töletek: hogy hiúság, veszedelem, lélek kárhozat a világon kapdosni, az ő javaiban zabállani: árnyék, álom, semmi a földi uraság és gazdagság: gyalázatos, veszedelmes, gyűlölséges a részegség, hazugság, fajtalanság és világi kevélység: csak az a boldog, a ki Istent féli: csak az dicsivetes, a ki gyermekségétül-fogva üdvösségét keresi: csak az okos, a ki az örök kárhozatot elkerüli. Semmit ne dicsírjen





*tehát az anya, fia-előt, hanem csak, a mit Isten dicsír, csak a mi üdvösségre viszen: hogy a gyermek, kiseded-korátúl-fogva, azt kívánnya és keresse, a mit hallott, hogy dicsírt és néki kívánt édes annya.” (91. o.)*

- 3) A szülők mellett kiemelkedő szerepet tulajdonít az erkölcsös és művelt pedagógusoknak, tanítóknak is. A tanítónak „*tekélletes erkölcsűnek*” (93. o.) kell lennie. Erről rendelkezett a tridenti zsinat is: „*mely szükséges és hasznos, hogy a gyermekek jó tanítóktól vezéreltessenek, erőssen megparancsolta a püspököknek és káptalanoknak, hogy erre szorgalmatos gongyok legyen: és nem csak tudós, de isten-féltő és jó-erkölcsű mestereket szerezzenek az ifjúság-eleibe, kiktől semmi éktelemséget ne hallyanak és ne lássanak.*” (93. o.)

A tanító feladata az is, hogy neveltjeit *jó könyvekkel* lássa el, s távol tartsa a szemérmetlen tartalmúakat, ahogyan azt a régi egyházatyák mindig is ajánlották. Alkalmatlan tananyagnak tartja a virágénekeket, a korabeli szerelmes dalokat.

- 4) Pázmány az autokrata nevelés híve. A *testi fenyítést* bizonyos helyzetekben előnyösnek, eredményesnek találja. A szülők kötelessége, hogy „*megráncsák néha a zabolát (...), gyermeküket fenyítékben neveljék, és mikor megérdemlik, ne kedvezzenek, ne engedgyenek, hanem dorgálják és ostorozzák őket.*” (93. o.)

A befejezésben ismételten belátásra szólítja fel a szülőket, emlékezteti őket a bűnhődés és jutalom dichotómiájára. A záróakkord biztatóan csendül fel: „*tanítsad azért fiadat, és megvigasztal léged, mind e világon, s mind az örök boldogságban gyönyörködtetvén lelkedet.*” (97. o.)

## ÖSSZEZÉS

Pázmánynak mindkét beszéde önmagában is megálló, világos, homogén szerkezetű műalkotás, melyben a nevelési témakör koherens gondolati és esztétikai egységgé rendeződik. A tanítás egészét tükrözik, a pázmányi világkép egy-egy vetületét jelenítik meg, így a hallgatókban, a befogadóknak a teljesség érzetét keltik. Az idézetek és példák zuhatagában a szerző állandó részösszefoglalásokat végez a tartalom, mondanivaló jobb bevésése érdekében. A fontosabb meghatározások a legnagyobb szerzők (*Aquinoi Szent Tamás, Arisztotelész, Szent Jeromos, Platón*) gondolatai mentén haladnak, a példák a *Szentírásból* vagy különféle irodalmi alkotásokból származnak, melyek áttekinthetőek a prédikáció oldaljegyzetében. Pontos filológiai apparátust vezet, oldalszámnyi megjelöléssel, a hivatkozások azonban nem válnak öncélú szórakoztató elemekké.

A beszédek által közvetített világkép új korszakot nyitott a nevelés illetve az irodalom történetében. Eszmeiségével teljesen új világképet alkotott, mivel a skolasztika vasfegyelmét fellazította, valamint felismerte a korabeli magyar társadal-







mi helyzet lehetőségeit a kibontakozó gyermekneveléssel karöltve. Pázmány belehelyezkedik az olvasók gondolkodásába, érzésük világába, megállapítja azokat a legközönségesebb igazságokat, amelyek a mindennapi élet boldogságának, zavartalan összhangjának feltételei.

Programszerű, tudatos nevelési rendszert körvonalaz a családi nevelésről, a nevelő-szülők kapcsolatáról, a gyermeknevelés feladatairól.

*A leánynevelés elméleti és gyakorlati vonatkozásait boncolgatja mély „pszichológiai tisztánlátással”<sup>26</sup> a Mint kell a keresztyén leányt nevelni című prédikációiban.*

A nők megváltozott életmódjával, szabadabb mozgásával összefüggő magatartásbeli jelenségeket, a „szabados feslettséget” kárhoztatja; a leányok írni-olvasni tudását szükségesnek tartja. Az ellenreformáció korában a köznemesi, polgári és még inkább a parasztcsaládok körében a leányok olvasni-írni tudása ritkaságszámba ment. Ez ellen tiltakozik Pázmány, és érveket sorakoztat az olvasás hasznossága mellett. Magyarországon a 17. században mutatkoztak az első jelei annak, hogy városi és falusi alsó fokú iskolákban a fiúkkal együtt a leányok is olvasni és írni tanultak, istenes olvasmányokkal foglalkoztak. Olykor külön tanító vezetésével külön leányosztályok is alakultak.<sup>27</sup>

A korabeli társadalom és maga Pázmány vélekedése is a nőnevelésről patriarchális szemléletű. Úgy gondolták, hogy a nőnek a családban betöltött szerepe, családanyai és háziasszonyi hivatása, avagy egyszerűen alacsonyabb szellemi képességei miatt, céljaiban és tartalmában más nevelésre, más színvonalú képzésre van szüksége, mint a férfiaknak.<sup>28</sup> A prédikációban is az eszményített fiú/férfi képe körvonalazódik: vallásos, erkölcsös, tiszta életű, aki a jómodor és az áhítatosság megtestesítője. Jártas a különféle sportágakban (lovaglás, vadászás, lövészet), a tudományokban és a mesterségekben egyaránt.

Pázmány számos haladó eszmét is megfogalmazott. Ilyenek: az *elsődleges szocializáció* szerepe az egyén egyedfejlődésében; a *nevelés személyiségformáló ereje*; a *személyes példaadás* és – különösen a nők esetében – az *olvasás* elsajátítása. Pázmány gondolatai ma is aktuálisak. Lényeges neveléseméleti kérdéseket csillantanak fel, hasznos utasításokat, tanácsokat adnak talán személyes problémáink megoldásában is.

Prédikációról lévén szó, fenntartás nélkül kijelenthetjük, hogy a szöveg dinamikus, életképes, hiszen csak az emberi érintkezésben, interakcióban létezik. Határ nélküli, heterogén, nincsen időbelisége, hisz a textusláncok új alkotásokba épülhetnek be, illetve a befogadó új és új konnotációval ruházhatja fel. Szeretném, ha ezen szövegeken való kalandozásom új értelmezési lehetőségekre készítetné a befogadót.

#### IRODALOMJEGYZÉK:

(Bellaagh, 1889) Bellaagh Aladár (szerk.): *Pázmány válogatott egyházi beszédei*, Franklin Társulat, Magyar Irodalmi Intézet és Könyvnyomda, Budapest, 1889.



- (Bitskey, 1979) Bitskey István: *Humanista erudíció és barokk világhép*, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1979.
- (Bitskey, 1998) Bitskey István: *Retorika és etika Pázmány Péter prédikációiban*, in: *Irodalomtudományi Közlemények*, 1998, 5–6. szám.
- (Horváth, 1988) Horváth Márton (főszerk.): *A magyar nevelés története*, I. kötet, Tankönyvkiadó, Budapest, 1988.
- (Kopasz, 1995) Kopasz Filoméla Gertrúd: *A magyarországi leánynevelés kezdeteiről a kettős évforduló jegyében*, in: *Módszertani Közlemények*, 1995, 35. évf., 3. szám.
- (Laczkóné, 1996) Laczkóné Pálfi Alojzia: *Az angolkisasszonyok Magyarországon*, in: Kelemen Elemér (szerk.): *Adatok Dél-Magyarország iskolaiügyének történetéből*, Neveléstörténeti Füzetek 13., Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest, 1996.
- (Madarász, 1903) Dr. Madarász Floris: *Pázmány Péter három prédikációja*, Kiadja Stampfel Károly, Budapest, 1903.
- (Mészáros, 1981) Mészáros István: *Az iskolaiügy története Magyarországon 996–1777 között*, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1981.
- (Mészáros, 1984) Mészáros István: *A humanizmus és a reformáció-ellenreformáció nevelésügye a 15–16. században*, Tankönyvkiadó, Budapest, 1984.
- (Mészáros, 1989) Mészáros István: *Iskolatörténeti kaleidoszkóp. Értékek és érdekességek az oktatás-nevelés múltjából*, I. kötet, Artemis Kiadó, Budapest, 1989.
- (Mészáros, 1996) Mészáros István: *Pázmány Péter*, in: *Élet és Tudomány*, 1996, 51. évf., 31. szám.
- (Mészáros, 1997a) Mészáros István: *Magyar iskola: 996–1996. Előadások, cikkek, beszédek*, Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 1997.
- (Mészáros, 1997b) Mészáros István: *Pázmány Péter*, in: Báthory – Falus: *Pedagógiai lexikon*, II. kötet, 1997.
- (Mészáros, 2000) Mészáros István: *A katolikus iskola ezeréves története Magyarországon*, Szent István Társulat, Budapest, 2000.
- (Mészáros – Németh – Pukánszky, 2003) Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla: *Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*, Osiris, Budapest, 2003.
- (Oláh, 1995) Dr. Oláh János: *Pázmány Péter a nőnevelésről*, Módszertani Közlemény, 1995, 35. évf., 5. szám.
- (Orosz, 1962) Orosz Lajos: *A magyar művelődés úttörői*, Tankönyvkiadó, Budapest, 1962.
- (Orosz, 1997) Orosz Lajos: *Nőnevelés Magyarországon*, in: Báthory – Falus (szerk.): *Pedagógiai lexikon*, Keraban Kiadó, Budapest, 1997.
- (Pázmány, 1983) Pázmány Péter: *Válogatás műveiből*, II–III. kötet, Szent István Társulat, Budapest, 1983.
- (Pukánszky – Németh, 1996) Pukánszky Béla – Németh András: *Neveléstörténet*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1996.



JEGYZETEK:

- <sup>1</sup> (Mészáros, 1989) 70. o.; (Mészáros, 1997b) 137. o.; (Mészáros, 1997a) 272. o.; (Horváth, 1988) 62. o.
- <sup>2</sup> Komplex irodalomtörténeti, stílus- és neveléstörténeti vizsgálódást végzek. Azt gondolom, hogy a reformáció-ellenreformáció korában a nevelési téma (főleg a leánynevelés terén) feljogosít a körültekintő, interdiszciplináris fejtegetésre.
- <sup>3</sup> Vö.: (Mészáros, 1981) 272. o.; (Pukánszky – Németh, 1996) 214. o.
- <sup>4</sup> (Mészáros, 1981) 273. o.
- <sup>5</sup> (Orosz, 1962) 12. o.
- <sup>6</sup> (Kopasz, 1995) 132. o.
- <sup>7</sup> (Mészáros – Németh – Pukánszky, 2003) 78. o.; (Laczkóné, 1996) 132. o.; (Mészáros, 1989) 75. o.
- <sup>8</sup> (Laczkóné, 1996) 132. o.
- <sup>9</sup> (Bitskey, 1979) 40. o.
- <sup>10</sup> Mindkét prédikációban szembetűnő módosulás történt. A *Mint kell a keresztyén leányt nevelni* prédikáció elemzése során igyekszem részletesen megmagyarázni illetve szemléltetni a változásokat.
- <sup>11</sup> (Mészáros, 1989) 71. o.
- <sup>12</sup> (Horváth, 1988) 62. o.
- <sup>13</sup> (Mészáros, 2000) 109. o.; (Mészáros, 1996) 979. o.
- <sup>14</sup> (Madarász, 1903) 4. o.
- <sup>15</sup> (Bitskey István, 1979) 54. o.
- <sup>16</sup> Madarász Floris idéz Pázmány Péter *A keresztyén olvasókhöz* című írásából. Lásd: (Madarász, 1903) 8. o.
- <sup>17</sup> (Bitskey, 1998) 689., 695. o.
- <sup>18</sup> Bellaagh Aladár idézi Pázmány egyházi beszédének szavait. Lásd: (Bellaagh, 1889) VII. o.
- <sup>19</sup> (Bitskey, 1979) 149. o.
- <sup>20</sup> (Mészáros, 1984) 138. o.
- <sup>21</sup> (Mészáros – Németh – Pukánszky, 2003) 38. o.
- <sup>22</sup> Az intertextualitás jelenlétét a *Mint kell a keresztyén leányt nevelni* című prédikáció elemzése közben szemléltetem.
- <sup>23</sup> (Mészáros, 1989) 75. o.
- <sup>24</sup> A „pázsit” jelentése: 'a kezdetén'.
- <sup>25</sup> (Mészáros, 2000) 109. o.; (Mészáros, 1989) 71. o.
- <sup>26</sup> (Oláh, 1995) 227. o.
- <sup>27</sup> (Orosz, 1997) 618. o.
- <sup>28</sup> (Orosz, 1997) 617. o.





Wass Albert

## Isten

Isten nem valamiféle uralkodó, aki a felhők tetején ül aranytrónuson s onnan ítélkezik emberi mértékkel. Isten törvény. A szeretet és jóság törvénye. Az örökkévalóság törvénye. Az élet törvénye. Az igazság, az összhang, a szépség... a mindeneget összefogó és egybekapcsoló nagy együttműködés törvénye, melynek összhangjában az óriás naprendszerek éppen olyan fontosak, mint a legapróbb porszem. Ez a megdönthetetlen erejű törvény az, amit Istennek nevezünk ősi magyar szóval. S valahányszor engedelmesen beállunk ennek a törvénynek a sodrába, és azt cselekedjük, amit ez a törvény, amely bennünket létrehozott és életben tart, tőlünk megkíván: se nyomorúság, se betegség, se semmiféle földi hatalom le nem győzhet, még csak meg sem félemlíthet bennünket.

*(Szőlőhegyi beszéd, 1974)*





## Aktuális

### KULTÚRPOLITIKA – NEMZETPOLITIKA

---

ÉGER VERONIKA

Százharminc éve, 1875. november 13-án született gróf *Klebelsberg Kuno*, a két világháború közötti magyar közélet egyik legmeghatározóbb egyénisége. Életművének, szellemiségének kisugárzása máig ható, gondolati és tárgyi öröksége a magyar kultúra és oktatás számára a harmadik évezred elején is felbecsülhetetlen értéket és jövőre nyíló lehetőségeket hordoz. Ennek felismerése és elismerése jegyében szervezett ünnepi konferenciát a fenti címen 2005. november 12-én a Keresztény Értelmiségiek Szövetsége (KÉSZ), a Németh László Kulturális Alapítvány (NLKA) és a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar Pedagógiai Intézete Piliscsabán, az egyetem Stephaneum elnevezésű dísztermében. A jubileumi rendezvényhez egy – *Klebelsberg Kuno* páratlanul gazdag örökségének feltárását célzó – pályázati felhívás is társult, melynek szövege a konferencia programjával együtt a *Mester és Tanítvány* novemberi számában olvasható volt.

„Az Isten áldása szálljon országunkra, a benne lakókat indítsa jobb útra...” – a *Ferencz Éva* Magyar Örökségdíjas énekművész tolmácsolásában fölcsendülő Nemzeti Fohász a csaknem ezer résztvevő egybehangzó vágyát fogalmazta meg, az ének nyelvén is alá-

húzva a meghívó mottójául választott klebelsbergi gondolatot: „A magyarságnak igazi ereje mintha abban állna, hogy a legnagyobb katasztrófákat is ki tudja állni és utánuk belső megújulásra képes.”

Miután *Galla János*, a Magyar-Osztrák-Bajor Társaság elnöke köszöntötte a konferencia védnökeit, *Seregély István* római katolikus érseket és *Orbán Viktort*, a polgári kormány miniszterelnökét, valamint a rendezvénynek helyet biztosító egyetem vezetőségét, a szervezőket és a hallgatóságot, néhány mondatban felvázolta az apai ágon osztrák származású *Klebelsberg Kuno* életrajzát. „A munka emel népet nemzette” – vallotta a volt kultuszminiszter nagy szellemi elődjével, *Széchenyivel* együtt. *Klebelsberg* ennek a gondolatnak a jegyében élt és alkotott.

„Mindig a dolgot nézte, és nem önmagát” – jellemezte a kultuszminisztert *Hoffmann Rózsa* egyetemi docens (PPKE BTK) megnyitó beszédében, *Németh László* szavait idézve. *Klebelsberg Kunót* az tette igazi nagy emberré, „a saját hatalma megtartása érdekében acsarkodó pártpolitikus helyett igazi államférfivá”, hogy nem uralkodott, hanem szolgált. A docens asszony vázlatos összképet adott mindarról, amit *Klebelsberg* vallás- és közoktatásügyi mi-





niszterként kilenc év alatt, 1922 és 1931 között alkotott: 5000 népiskolai tanterem, több száz polgári iskola, középiskolai reform, a tanárképzés intézményesítése, a vidéki egyetemek megerősítése, külföldi nagyvárosokban alapított magyar kulturális központok, a felekezeti béke és az egyházak támogatása – hogy csak a legismertebb eredményeket említsük. „A magyar hazát ma elsősorban nem a kard, hanem a kultúra tarthatja meg, és teheti ismét naggyá” – ez a hitvallás, a Trianon után kivérzett nemzet testének, szellemének és lelkének együttes gyógyítása, kezelése teszi a klebelsbergi örökséget kiáltóan aktuálissá napjainkban is, amikor egyre nagyobb pénzhány fojtogatja a kultúrát, „demográfiai mutatóink tragikusak, hagyományos erkölcsi értékrendünket sztárként ünnepelet bitangok támadják büntetlenül, és fogóban az életkedvünk.”

*Orbán Viktor* az emlékezést számadásnak, az öröklött és megőrzésre átadott gondolatok előtti tiszteletadásnak nevezte: „fejet hajtunk, hogy a szívünket felemelhessük”. A sikeres nemzetek története bizonyítja, hogy közös emlékek, jelképek nélkül nem maradhat fenn a nemzet. A tisztelet elenyészésének pusztító következményei vannak, ezért kell visszatalálni – *Klebelsberg Kuno* testamentumához hűen – a magyar gyökerekhez. A néhai kultuszminiszter felismerte, hogy nekünk a művelődés terén kell fajsúlyosnak lennünk, mert „a kultúra kenyér és hatalmi kérdés”. Az erkölcs és a tudás hatalma csökkenti a kiszolgáltatottsá-

got, és segít abban, hogy öntudatosabb magyarok lehessünk. *Klebelsberg Kuno* politikai üzenete – a munka, család, nemzet és az ősök tisztelete – szellemében a korábbi korok tanulságaira építve a jövő csatáit kell megnyerni.

A nemzet kialakulásában döntő szerepet játszott a kultúra, amely egy nemzeti közösség evidenciáinak (valás, nevelés, oktatás, közérkölc, tudományok, társas érintkezés, egészségnevelés, sport stb.) összessége – állapította meg *Pálinkás József* akadémikus. A polgári kormány volt oktatási minisztere „Nemzet és kultúra” című előadásában e két fogalom tartalmát és egymáshoz való viszonyát a klebelsbergi példából is merítve vizsgálta. *Klebelsberg Kuno* nagyra törő célokat tűzött ki, mégis a realitás talaján maradt, méltatta nagy elődjét *Pálinkás József*. Mivel a kultúra tettekre sarkalló gyakorlati kérdés, körvonalazni kell a konkrét teendőket, amelyek a kultúra átörökítését biztosítják. Fontos feladat a nemzeti önazonosság megőrzése, de szükséges az is, hogy a gazdasági és politikai hatalom a kultúra mellé álljon. Eledázhatatlan az iskola kultúraközvetítő szerepének helyreállítása, a kulturális közmegegyezés megteremtése és az állami szerepvállalás tisztázása. A kultúra és a politika viszonyában a közös cél a köz szolgálata kell hogy legyen. Ma, amikor a közízlés súlyos támadásoknak van kitéve, jó lenne, ha úgy tudnánk álmodni a nemzetről és a kultúráról, ahogyan *Klebelsberg Kuno* tudott. S még jobb lenne, ha úgy is tudnánk cselekedni...





Zlinszky János egyetemi tanár (PPKE JÁK) a jog és a kötelezettség kettősségéről és kapcsolatáról szóló referátumában. A jog parancsa többféle módon kötelez, példa erre a közlekedés, az együttélés szabályainak betartása, mások alapjogainak tiszteletben tartása, a magánszférához való jog védelme, stb. Ha a jog nem kötelez mindenkit, akkor utóbb senkit sem fog kötelezni, vagyis önmaga ellentétébe fordul – figyelmeztetett az előadó a napjainkban oly reális veszélyre. A jog által nyújtott védelem és szabadság is kötelezettségekkel jár, gondoljunk akár a lelkiismereti szabadságra, a tulajdon, a piac vagy a vagyonszerzés szabadságára. A piac szabadsága például a jó gazda szabadságára kötelez, vagyis annak érvényesítésére, hogy „méltó a munkás a maga bérére”. A közösségek szabad alapításának joga pedig nem használható fel magánvagyon gyarapítására. Végül Zlinszky János a reformkor nagyjaira hivatkozott, akiknek elkötelezettségét ma már egyre kevesebben ismerik. De Isten segítségével bizakodhatunk, aki talán segít vinnünk a magunk ácsolta keresztet – ha felvesszük!

Három fő téma köré csoportosította „Vallás és oktatás” című előadását Seregély István. 1) *Ember és közoktatás*: Mivel az univerzumban elő(re)haladás van, a helyes emberi tevékenység a megismerés. Az ismeretek továbbadásához közösségre, vagyis közoktatásra, köznevelésre van szükség. 2) *Vallás és közoktatás*: Ebben az előrehaladásban az embernek tudnia kell az irányt. A vallás – az Istenhez igazodó élet – ezt az irány-

mutatást és ezáltal az ember előmenetelét szolgálja. 3) *Kereszténység és közoktatás*: Jézus az egyetlen, aki megmutatta a húsvéti misztériumban, hogy hová vezet ez az élet. A továbbhaladás egyetlen útja a megbocsátás és a mindenkorri újrakezdés. Ezt Jézus Krisztus szellemében meg kell tanítani!

A szünet előtti utolsó programpont a fent említett pályázati felhívás ismertetése volt. Az ebédszünetben lehetőség nyílt könyvvásárlásra, valamint az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum Klebelsberg kiállításának megtekintésére is.

A délutáni előadásorozatra egy *Berzsenyi* versből (*A magyarokhoz*) komponált kórusmű hangolta rá az egybegyűlteket a Patrona Hungariae Gimnázium és a Budapesti Piarista Gimnázium összevont kórusának tolmácsolásában.

Ezt követően Glatz Ferenc akadémikus gróf Klebelsberg Kunót, a kultúrpolitikust méltatta, megállapítva, hogy a trianoni Magyarország kultúrpolitikai alapelveit – esetleges korrekciókkal – ma is használhatjuk. Klebelsberg Kunónak hivatása volt az állam (a köz) szolgálatára. Nem pártfunkcionárius volt, hanem olyan „adminisztrátor”, aki mindenkiel – pártállástól függetlenül – szót tudott érteni. Nála az elsődleges szempont a szakmai felkészültség volt, hiszen ő tette le a kultúrpolitika mint *szakma* alapjait. Glatz Ferenc hosszan sorolta mindazt, ami maradandó Klebelsberg alkotásaiban: az értelmiségi elit szerepének megfogalmazása; az Országos Magyar Gyűjteményegyetem kulturális intézményrendszere; tanyasi



népiskolák; rádiós ismeretterjesztés és nem utolsósorban *Klebelberg* egész személyisége, magatartása, amellyel meghatározó hatással volt korára, szűkebb és tágabb környezetére. A világgal kell magunkat mérni, de nem lefelé nivellálva, hanem fölfelé törekedve – vallotta.

Köztudott, hogy Szeged városa nagyon sokat köszönhet *Klebelberg Kuno*nak tudományos és művészeti vonatkozásban egyaránt. *Bernáth Árpád* egyetemi tanár a Szegedi Tudományegyetem képviselőjében 20. századi felsőoktatásunkat vizsgálta, összevetve *Klebelberg* művét és gondolatait a hazai felsőoktatás jelenével. Vajon a bolognai folyamattal *Klebelberg* nyomdokain haladunk-e, tette fel a költői kérdést az előadó, rávilágítva a felsőfokú képzés sürgősen megoldandó paradoxonaira.

*Lezsák Sándor* „Népoktatás és népművelés” címen ismét egy másik nézőpontból világított rá az ünnepezt államférfi életművének gazdagságára. *Búza Barnának*, a Lakitelken 2005-ben felavatott *Klebelberg*-mellszobor készítőjének sorsa is példázza, hogy *Klebelberg Kuno* a tehetségek felkutatása és gondozása terén ugyancsak élen járt, és olyan példát mutatott, melyet napjainkban is illő lenne követni. A népiskola, népművelés ügyének előmozdítása érdekében kifejtett tevékenységét a mai helyzettel összevetve csak szégyenkezhetünk, hiszen napjainkban a kistelepülések iskoláinak felszámolása zajlik. Mindent a liberális oktatáspolitikának rendelnek alá, és a bolognai folyamatra hivatkozó átalakítás legfőbb vesztese a tanárképzés. A

továbbiakban *Lezsák Sándor* ízelítőt adott abból az új programból, melynek megvalósítására – reményeink szerint – 2006 tavaszától lehetőség nyílik.

*Klebelberg Kuno* tanügyi reformjának sikere, melyről *Párdányi Miklós* történész, gimnáziumi igazgató tartott előadást, nagyrészt a törvényi megalapozáson múltott. Ennek köszönhetően megvalósulhatott a magyar közoktatás-történet egyik legnagyobb és legeredményesebb reformja. A teljességre törekvő korszerűsítés a középosztály helyzetbe hozását, állami kötelezettségvállalást, a tananyag megújítását, új iskolatípusok (például: nyolcosztályos népiskola, polgári iskola, önálló gazdasági népiskola) létrejöttét, infrastrukturális fejlesztést eredményezett.

Az egyház és az állam viszonya állandó ápolást igényel – vallotta *Klebelberg Kuno*, mégpedig felekezeti elfogultság nélkül, az ökumenizmus szellemében. Bizonyosság erre a Trianon utáni kulturális építkezés is, melyről *Szűcs Ferenc* egyetemi tanár, a Károli Gáspár Református Egyetem rektora a református egyházi építkezésre fókuszálva számolt be. *Klebelberg*nek köszönhető a fasori Julianna református iskola, a szeghalmi református reáliskola és a sárospataki angol internátus létrejötte éppúgy, mint a holland református egyházzal ápolt kapcsolat. Ez utóbbi eredményeként több ezer magyar gyerek juthatott ki hosszabb-rövidebb időre holland családokhoz, sőt olyan holland nyelvű újság is megjelent, mely a magyar egyházi élet eseményeiről tájékoztatta a holland olvasókat.





A piliscsabai ünnepi konferencia valóban „szívet felemelő főhajtás” volt *Klebelberg Kuno* emléke előtt. Mint azt *Oszti Zoltán*, a KÉSZ elnöke zárszavában megfogalmazta, *Klebelberg Kuno* mintát nyújtott a keresztény értelmiségi lét meg-

valósításához is: felismerte, értette kora történéseit, és azokra érvényes válaszokat adott. Nem kívánhatunk hát annál többet, mint hogy olyan kormányunk legyen, mely hozzá hasonló formátumú kulturális minisztert ad az országnak.





## A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA PEDAGÓGUS PÁLYADÍJA

---

1997 óta évente pályázatot ír ki a Magyar Tudományos Akadémia középiskolai tanárok számára azzal a céllal, hogy megismerje és támogassa a pedagógusok kutatómunkáját. Pályamunka bármely témában benyújtható, egyetlen feltétel, hogy olyan tudományos munka legyen, melynek eredménye tényleges előrelépést jelent az adott tudományterület feltárásában. Az Akadémia főtitkára 12 kategóriában adományoz egy-egy pályadíjat azoknak, akik középiskolai tanári munkájuk mellett végzett érdemes kutatói tevékenységüket sikeres pályamunkában foglalják össze. A méltó összeg mellett az Akadémia tekintélyében gyökerező kitüntető szakmai megbecsülés ad biztatást a további munkához – a katedrán és a napi gyakorlaton túlmutató kutatómunkában is.

A díj története több mint száz évre nyúlik vissza. 1892-ben *bárá Wodianer Albert* végrendeletében tekintélyes összeget kívánt a Magyar Tudományos Akadémia rendelkezésére bocsátani azzal a meghagyással, hogy kamataiból évente két kiváló néptanító jutalmaztassék. Az összeg a világháborúkban megsemmisült ugyan, de az Akadémia fontosnak találva a célt – a kiváló tanári munka mellett végzett eredményes kutatás elismerését – lehetőséget teremtett a díj újraélesztésére, később pedig átalakítására. Az MTA főtitkára 1969-ben lehetőséget biztosított a szakterületük tudományos kérdéseiről érdeklődő középiskolai tanárok számára tudományos kutatás végzésére, egy éven keresztül heti egy kutatónapot biztosítva valamelyik akadémiai kutatóintézetében, s kutatómunkájukat meghatározott összegű havi megbízási díjjal támogatta. Az infláció, illetve az Akadémia számára e célra rendelkezésre álló, s évek óta nem változó keretösszeg egyre kevesebb pedagógus kutató számára tette lehetővé a kutatóintézeti munkát, ezért 1997-ben az Akadémia főtitkára a pedagógusok kutatómunkáját ösztönző akadémiai támogatási rendszer átalakításáról döntött. Azóta mai formájában, nyilvános pályázat útján évente 12 középiskolai tanár kap egyösszegű, bruttó 100.000 Ft javadalmazást és egy díszes oklevelet a díj igazolására.

2005 decemberében az Akadémia főtitkára középiskolai pedagógusi munkája mellett elért érdemes tudományos eredményéért *Pedagógus Kutatói Pályadíjban* részesítette:

### a társadalomtudományok területén:

**Dr. Borián Gellért Elrédet**, a Pannonhalmi Bencés Gimnázium és Kollégium magyar-latin szakos tanárát

- *Zrínyi Miklós a pálos és jezsuita történetírásban* c. pályamunkájáért;





**Kereshényi Miklóst**, a Gyulai Erkel Ferenc Gimnázium és Informatikai Szakközépiskola igazgatóját, történelem-földrajz szakos tanárt

- *Geszt* c. pályamunkájáért;

**Dr. Laczkó Máriát**, a Pestszentlőrinci Közgazdasági Szakközépiskola magyar-orsz szakos középiskolai tanárát

- *Beszédtervezési műveletek 15–18 évesek spontán beszédében* c. pályamunkájáért;

**Nagy Dezsőt**, a Celldömölki Berzsényi Dániel Gimnázium középiskolai tanárát, filozófia, magyar nyelv és irodalom szakos bölcsezt

- *Tanulmányok Erdélyi Jánosról* c. pályamunkájáért;

**Oláh Őrsi Tibort**, a Fazekas Mihály Fővárosi Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium magyar nyelv és irodalom szakos középiskolai tanárát

- *Az egynyelvű nyelvi hátrány. A nyelvi hiányelméletnek és társadalmi vetületeinek oktatási szempontú vizsgálata* c. pályamunkájáért;

**Dr. Sevidiné Balassa Ildikót**, a Budapesti SZÁMALK Szakközépiskola szakképzési igazgatóját

- *A pedagógiai értékelés. A tanulói teljesítményértékelési módszerek elmélete és gyakorlata a SZÁMALK szakközépiskolában* c. pályamunkájáért;

**Dr. Szász Erzsébetet**, a Budapesti Kempelen Farkas Gimnázium történelem-földrajz szakos középiskolai tanárát

- *A Jón-szigetek története a napóleoni háborúk idején. Első kísérlet egy újjörög állam megteremtésére* c. pályamunkájáért;

**Tóthné Unghy Ilonát**, a Simontornyai Vak Bottyán Általános és Szakképző Iskola és Gimnázium magyar, történelem, pedagógia szakos középiskolai tanárát

- „... és meséld el fiadnak...” – *A simontornyai zsidóság krónikája* c. pályamunkájáért.

### a természettudományok területén:

**Gruber Lászlót**, a Bonyhádi Petőfi Sándor Evangélikus Gimnázium földrajz-történelem szakos középiskolai tanárát

- *Ausztrália, Óceánia és az Antarktisz természetföldrajza* c. pályamunkájáért;

**Ritter Bettyt**, a Ciszterci Rend Pécsi Nagy Lajos Gimnáziuma matematika-fizika szakos középiskolai tanárát

- *A matematika tanításának motivációs kérdései* c. pályamunkájáért;

**Kardon Ferencet**, a Budapesti Sylvester János Protestáns Gimnázium biológia-kémia szakos középiskolai tanárát

- *Szilikarbamidátok reakciója oxo-vegyületekkel, valamint ditio származékaik előállítására és reakcióinak vizsgálata* c. pályamunkájáért;

**Dr. Éger Istvánnét**, a Soproni Nyugat-Magyarországi Egyetem Roth Gyula Gyakorló Szakközépiskola német nyelv és irodalom szakos középiskolai tanárát

- *A közoktatás szerepe az egészség-fejlesztésben* c. pályamunkájáért.



\*

Igen nagy örömmel értesültünk a fenti névsorról. Annál is inkább, mivelhogy a díjazottak között két olyan kolléga neve is feltűnik, akik írásaikkal már többször megjelentek a *Mester és Tanítvány* hasábjain. **Ritter Bettyt** és **dr. Borián Gellért Elréd** atyát, mint folyóiratunk külső munkatársait, ezúton is meleg szeretettel köszöntjük!

Örömmel fogadjuk közlésre a többi kolléga pályamunkáját is.

Valamennyi díjazott eredményes munkájához gratulálunk, további életükre, tanári pályájukra Isten áldását kérjük.

*a Mester és Tanítvány Szerkesztősége*





# Hanyatlás

Műveltségünk fogyatkozóban, irodalmunk hanyatlik,  
mondják, nem alaptalanul.

Író barátom meséli, hiába keres betűtészta,  
nem lehet kapni.

Itt tartunk...

*Ludwig*  
(Magyar Nemzet, 2005. okt. 29., 17. o.)





## Portré

# KOVÁCS MIHÁLY. RÁTZ LÁSZLÓ-DÍJAT KAPOTT ISKOLÁNK EGYKORI TANÁRA

GÖRBE LÁSZLÓ

Iskolánk jelenlegi diákjai közül a legidősebbek sem emlékeznek a Tanár Úrra, de szüleik és az öregdiákok hálával emlegetik. Legendákat mesélnek szakköreiről és az első számítógépekről, amelyek iskolai elterjesztésének nagy apostola volt. Először akkor találkoztam vele, amikor még mint kecskeméti piarista diák Budapesten jártam osztálykiránduláson, és a fizikumban megcsodáltam a Csodamalmot és a Műegeret. Tisztelettel és csodálkozással néztem azokat a kortársakat, akiknek lehetőségük volt arra, hogy ilyen munkában részt vehettek. Arról az emberről szeretnék emlékezni, aki ezt lehetővé tette.



### IFJÚSÁGA

Szegeden született 1916. január 2-án, már az első világháború kellős közepén, mint szüleinek hetedik, legkisebb gyermeke. Édesapja jómódú asztalosmester volt, több segéddel dolgozott, ahol a kis *Mihály* nagy érdeklődéssel nézte a segédek munkáját, és ahol ő is megtapasztalta a munka élményét.

Az első négy elemi osztályt szülővárosában végezte, amely Trianon miatt pillanatok alatt határváros lett, s hirtelen felduzzadt a határok beszűkülésé-

vel. Az elemi elvégzése után az iparos papa tehetséges fiát a szegedi Dugonics András Gimnáziumba adta. Itt végezte el a nyolc gimnáziumi osztályt, és itt ismerkedett meg a piarista élettel és a cserkészettel, ami olyan nagy hatással volt rá, hogy jelentkezett a piarista rendbe szerzetesnek.

Az érettségi letétele után 1934-ben lép be a piarista rendbe. Váci noviciátusba 1934. augusztus 27-én Kalazancius napján öltözik be, majd itt tesz egy év múlva egyszerű fogadalmat.





Budapesten a Kalazantini Hittudományi Főiskolán megkezdte a teológiai és párhuzamosan egyetemi tanulmányait is. Kemény munkát jelentett ez, mert reggel 7-től 8-ig, és este 6-tól 8-ig a hittudományi főiskolán voltak órái, napközben pedig ehhez járultak a szokásos egyetemi elfoglaltságok.

Ebben az időben is cserkészkedik, és ekkor jelentkezik egy nyáron repülő tanfolyamra az esztergomi repülőtérre. Mosolyogva mesélte, hogy mennyire meg volt döbbenve a rendkormány, amikor a kérvényét tárgyalta, hogy pilótavizsgát szeretne tenni a nyár folyamán. Engedélyezték számára, hogy vitorlázórepülői pilótaigazolványt szerezzon.

1939-ben örökfogadalmat tesz, és 1941-ben pappá szentelik. Ugyanebben az évben szerzi meg a budapesti Pázmány Péter Tudományegyetemen a matematika-fizika szakos tanári oklevelet. Iskolai vezető tanára fizikából *Öveges József* tanár úr volt, akihez egy életen keresztül szakmai és emberi barátság is kötötte. Az *Öveges-hagyatékot* ma is ő gondolja. *Öveges József* emberi és tanári, pedagógiai munkásságáról így emlékezett meg az érte mondott gyászmisén a piarista kápolnában *Kovács* tanár úr: „Nagy ambíció volt benne, s ez kellett is ahhoz a szinte emberfeletti munkához, ami egész életére jellemző volt, de saját adottságának és lehetőségének mérlegelésében nem lépte túl a realitásokat. A hasonló energiákkal rendelkezők közül talán másokat elragadott volna a 60 éves korban felajánlott egyetemi katedra. Ő vi-

lágosan látta, hogy ezen a téren nem alkothat nagyot, de az ismeretterjesztés terén igen. Habozás nélkül ezt választotta.” Mintha saját hitvallását írta volna meg.

## A FIATAL TANÁR

Két évig működött Szegeden. Mennyiségtant, fizikát és gyorsírást tanít. Osztályfőnök és cserkészparancsnok. Elindítja az aero szakkört, a repülőmodellezést a diákok számára. A második évben már 60 diák dolgozik vele több-kevesebb ideig, és annyi gépet építenek, hogy egy kiállításon be is mutatják a városnak. Vasárnaponként szentbeszédet mond a diákok számára. Természetesen részt vesz a nyári cserkész táborokon, az egyiket 1943-ban Csucsán rendezik.

Az 1942/43-as tanévben az Országos Magyar Falusi Tehetségmentő mozgalom Szegeden is nyit kollégiumot, ennek lesz a nevelőtanára. A diákok a szegedi iskolánkba járnak. Visszaemlékezéseiben sokszor tréfásan mondta „csuda parasztok”, de mégis sok tehetséges diák itt kapott lehetőséget a tanulásra. A világháború ezt is elsodorta.

A következő, 1943/44-es tanévtől a budapesti Piarista Gimnáziumba kerül tanárnak nyugdíjazásáig, kisebb időszakok kivételével. Már ebben a tanévben megkezdte az aero szakkör működtetését. A következő tanév egy csonka tanév. Csak szeptember közepén kezdődik, de már október közepén be is fejeződik a tanítás, majd tavasszal újraindul. Az évkönyvben az szerepel, hogy „Kovács Mihály sorsáról nincs tudomásunk”.



## LEVENTÉKKEL NÉMETORSZÁGBAN

Amikor 1944 őszén a tanítást befejezték, a piaristák egy része felajánlotta önkéntes munkáját a Vöröskeresztnek. Így kerültek Szombathelyre piarista kispapok a püspöki palotába, hogy ott fognak számukra munkát adni. Itt szereznek tudomást arról, hogy körülbelül 40.000 fiút vittek ki Németországba. 1945. február 17-én a kőszegi Táborig Püspökségen megbízólevelet és minden írásbeli felhatalmazást megkaptak, de semmi egyebet nem, és azt mondták, hogy már indulhatnak is. (A következőkben az erről írt beszámolójából idézünk.)

Így két magyar piarista, *Kovács Mihály* és *Szemenyei László* elindulnak a fiatalok után. „Ilyet is csak piaristák tehetnek, erre is csak azok képesek. Mi ketten meg voltunk győződve arról, hogy a háború elveszett, és igyekeztünk ezt másoknak is megmagyarázni. A németeket ki nem állhattuk. Jőmagam külföldön soha nem voltam. Nekiindultunk egy eléggé pogány országba, ahol a magyar papokat bizonyára nem jó szemmel fogják nézni, hogy mentsük, ami menthető, és legalább lelkileg segítsünk a szegény elhurcolt magyar fiúkon. A legszükségesebb misefölszereléssel a domonkos nővérek láttak el: kehely-fölszerelést, karinget és stólat kaptam tőlük. Elbúcsúzva a rendtársaktól magam vágtam neki a nagy útnak.”

Először Mecklenburg melletti táborban látogatott meg 350 fiút, majd a Keleti tenger partján, a pütnitzi tábor-

ban 220 fiúval és 210 leány hadifogollyal tölti a hűsvétot. Ezután a hamburgi fiatalokhoz indult, és közben 1200 érsekújvári fiatal, majd a holsteini „G” táborban levő 16.000 fiatal is összeszedett egy pécsi tábori lelkésszel. Itt szervezik meg számukra az oktatást is, majd a düsseldorfi táborba vonul be 1000 fiatallal, akiknek az oktatását is megszervezi. Október végén Borgorhorstban 4000 sanyarú körülmények között élő fiú sorsán igyekeznek segíteni. Egy Németországban kiadott énekeskönyv első lapján olvasható: *„Daloljatok az Úrnak!... Ezen ima és énekművet a rajnavidéki és westfáliai angol fogolytáborokban levő magyar leventék és katonák számára készült 5000 példányban. Kiadja: Kovács Mihály piarista tanár, a leventék lelkigondozására kiküldött római katolikus tábori lelkész. A szedést Vinnai Ferenc végezte. Litorf bei Düsseldorf, 1945. október.”*

1946 februárjában az Eselheidében levő központi táborba kerül, ahol 2500 fiatal részére megszervezi a tanítást. 2500 példányban ima- és énekművet nyomtat. Mivel 1946. április és május folyamán a fiúkat hazaszállították, így május 6-án hazatért, és Kaposváron szerelt le, majd visszatért a budapesti rendházba.

A tábori püspökségnek írt jelentését így zárja: *„Sokat nem tehettem, de erőmhöz mérten azokat a fiúkat, akiknek közelébe juthattam, igyekeztem megtartani katolikusnak és magyarnak, s ezáltal is hozzájárulni a jövő Magyarországnak felépítéséhez.”*

Hazatérve már nem tudott bekapcsolódni a tanításba, az 1946-os tanév





végén az Istenhegyi Sporttelepet és a balatoni nyaralás megszervezését bízzák rá, amit el is végzett. Hamarosan azonban a szárszói ingatlanokat is államosították 1950-ben.

Az 1946/47-es tanévtől nyugdíjba vonulásáig a budapesti Piarista Gimnázium tanára. Két év jelentett csak kivételt (1948–50), amikor megszüntették az egyházi iskolákat. Ebben az időben Zuglóban működött káplánként. 1982-ben helyezi nyugalomba a tartományfőnök úr súlyos szembetegsége miatt. A hályogot később megoperálták, és azóta szemével újra lát.

A Fizikus Klubban még tovább segítette a szakköröket.

## A KÖZÉPISKOLAI TANÁR ÉS A KOR FIZIKAI ÚJDONSÁGAI

### *A fizika oktatása*

Az 1950-ben újraindult iskolai munkáról így ír a Tanár Úr: „Amikor 1950-ben két évi kényszerű szüneteltetés után újra megkezdtük a tanítást, sokan meg voltunk győződve arról, hogy ha ez a rendszer marad, akkor néhány év után újra, talán végleg is bezárják iskoláinkat, mert mi elveinkből nem engedhetünk és nem is szándékoztunk engedni. Anélkül, hogy kimondottan bármikor is megegyeztünk volna, elhatároztuk, hogy amíg tanúhatunk, addig igyekszünk olyan iskolát csinálni, amelyre később is vágyakozva emlékeznek vissza.” Sikerült nekik.

Magyarázatai közérthetőek és szemléletesek, a fizikáért nem rajongók számára is több évtized elteltével is emlékezetesek voltak. Mindig volt valami technikai érdekesség, amin keresztül igyekezett

megértetni a fizika elvont törvényeit. A feladatok, amiket adott, mindig hordoztak valamit a mindennapi életből. Sokat kísérletezett, és amikor méréseket is lehetett végezni, akkor mindig igyekezett úgy végeztetni, hogy mindenki számára érthető legyen. Szerinte a diák tudása a tanítvány és a tanár közös munkájának eredménye. Ezzel az együttműködéssel a fizika törvényei szinte „maguktól” tárultak föl a diák előtt.

Ebben az időben szerezte nyugatról atomfizikai kísérleti eszközeit, és ezeket a diákoknak és tanároknak is bemutatta. Rendszeres kiállítója volt az Eötvös Loránd Fizikai Társulat középiskolai Fizikatanári Ankétjának. Majdnem minden évben díjat és jutalmat kapott. Ez általában tavasszal történt. Egyik alkalommal elmesélte, hogy pénteken volt a közös ünnepi tanári vacsora, amire elhívták, de ő sejtette, hogy húst fognak felszolgálni, és a szervezőknek elmondta, hogy csak akkor megy el, ha neki halat adnak. (Akkor péntekenként szigorú hústilalom volt.) Nagy derűtlenség közepette kereste a pincér, hogy ki is kért halat. Erre a többiek egy kicsit irigykedtek is, hogy valaki merte megvallani kereszténységét.

1963-ban felterjesztették a Fizikai Társulat legnagyobb középiskolai tanári szakmai kitüntetésére, a Mikola díjra. Ezt meg is szavazták neki, de a minisztérium nem engedte, hogy átadják. A vezetőség volt olyan bátor, hogy abban az évben nem adta ki. Majd 1983-ben 19 évvel később megkapta. Nagy népszerűsége volt az atomfizika szakkörnek és a csillagászat szakkör-



nek. Ma is megvan az általa szerzett és most is működő távcső. Az egyik helységben a csillagászat oktatásához mini planetáriumot épített diákjaival.

### **A fizikus klub**

Nemcsak mint tanár tanított, hanem a tanítványait is megtanította előadni. A megépített gépeket általában előadás keretében mutatták be a diákok társai-  
knak. Ahol a gépről tartottak előadást, annak fizikai és technikai elveit bemutatták, majd működés közben láthatták az elveket bemutató kísérleteket és magát a működő gépet is. Természetesen bemutatták ezeken az előadásokon az ATOMKI pályázatra beadott díjnyertes dolgozatokat is. Ugyan-  
így, ha bármilyen technikai újdonság megjelent (úrhajó, mágnespárnás vasút, világítástechnika, hidak, stb.), igyekezett egy előadás keretében megértetni a fiatalokkal. Ezek az előadások népszerűek voltak, és nemcsak a fizika után érdeklődők számára.

### **Fizikai eszközök beszerzése**

Amikor 1950-ben megkezdődött a tanítás a gimnáziumban, megszűnt a jogutód Vörösmarty Gimnázium, és annak minden felszerelését visszakaptuk, hiszen az a régi gimnázium felszerelése volt, így egy elég jól felszerelt, de az utolsó tíz évben nem fejlesztett szertárat kaptunk vissza.

Az első komolyabb fejlesztés 1953-ban történt, amikor 7000 Ft-ért oszcilloszkópot vett, ami akkor nagy pénz volt, hiszen egy tanári fizetés csak 1500 Ft volt. Nagy botrány lett, mert

az iskola összes fejlesztési pénzét, sőt még azon túl is költöttek. Először az Egyesült Államokba távozott rendtársaitól kért intenciót (miseszándékra felvett pénzt), azt a misét itt elmondták, és annak az árából vettek nyugaton fizikai eszközöket.

1956-ban iskolánk volt a Caritas elosztó központja. Ekkor tárgyaltak a Caritas vezetőjével, hogy 1000 német márkára lenne szüksége a nyolc katolikus gimnáziumnak fizika szertárai új eszközökkel való bővítésére. Megszavazták, és így az 1980-as évek elejéig néhány ezer márkával támogatták a katolikus iskolák szertári megrendeléseit. Azért lehetett ezt megtenni, mert még 1950-ből volt egy rendelet, hogy az ajándékba kapott tanszer vámmentes. Így vásároltak a fizikumnak Geiger-Müller számlálót, Wulf-féle elektroszkópot, folytonos ködkamrát, stb. Sőt a diákok is terveztek olyan fizikai kísérleti eszközöket, amelyeket később a Tanszergyár is gyártott: rádiópad, elektronelhajlást bemutató készülék, G-M cső stb.

## **ÚJ UTAKON**

### **Kibernetikai szakkör**

Az 1950-es években kezdtek olyan könyvek megjelenni, amelyek alapján jelfogóval és elektroncsővel gépeket lehet építeni, ezekkel pedig más gépek vezérlését el lehet látni. Az 1958/59-es tanévben húsz negyedikes tanulóval indítja az első kibernetikai szakkört. Egy német szerző könyvét követi a szakkörön. Meglátogatják a Magyar Tudomá-



nyos Akadémia M-3 elektroncsöves számítógépét.

A következő évben már szinte robanásszerűen épültek a gépek a fizikumban szombaton délután és sokáig az éjszakába nyúlóan, hogy működjének az elektroncsövek és jelfogók a bemutatókon. Ekkor épültek a sokszor megcsodált gépek: 1960: LOGI kártyázógép (zsírozni tudott); 1961: Csodamalom; 1962: Halom; 1963: Műegér (magam is csodáltam mint kecskeméti diák!); 1964: 8-as Kombinett; 1965: Hídverés és Didaktomat; 1966: Mikromat.

Ezekből a Didaktomatot és a Mikromatot szabadalmaztatták, és a Tanszergyár gyártotta is őket.

Erről több cikke jelent meg a *Középsiskolai Matematikai Lapokban*, az *Élet és Tudomány*, a *Fizika Tanítása* és a *Rádiótechnika* című szaklapokban. A gépek csodájára jártak, és több lap írt cikket róla, és az akkor még fiatal televízió is bemutatta őket. Megint a korra jellemző, hogy Piarista Gimnáziumként nem szerepelhetett, így lett „Mikszáth Kálmán téri gimnázium”.

1968-ban megjelent a *Kibernetikai játékok és modellek* című könyve, amely a szakkör anyagát tartalmazza. Ezt Németországban és Svájcban is kiadták. *Néhány kibernetikai játékgép* címmel a logikai gépek leírása és kapcsolási rajzai jelentek meg 1971-ben két kiadásban is.

1967-ben a Mikromatot is gyártották, és el is kelt belőle 3000 db. Sajnos a TV-ben nem lehetett bemutatni, mert az „illetékes helyről” telefonáltak, hogy „propagandát csinálnak a papoknak” – ami

ekkor igen súlyos vád volt. Így a számítógép elemeit a magyar diákok csak jó tíz évvel később ismerhették meg.

A számítógép megvalósításában, kialakításában a hazánkból elszármazott szakembereknek (*Neumann János* és *Kemény János*) és még sok másnak nagy szerepe volt. A gép azonban önmagában csak eszköz, tehetetlen „vasdarab” (hardware – hardver), amely csodálatos feladatokat old meg, ha utasításokat kap. Amerikai-angol neve „computer” – a „számol, számít” szóból. Az első gép, a JONIAK 1947-ben készült el.

### **Számítástechnika – hardware**

A Minvac 601 első számítógépmoddelt 1964-ben hozták be Kanadából. Ebből fejlesztették ki a Mikromatot, amelyen a diákság éveken keresztül sajátította el a számítógépezés alapjait. A Lectron nevű elektromos építőkészletet 1970-ben a Leybold cégtől vásárolták. Az Amerikából hozatott, eredetileg a cég mérnökei számára épített Computer Lab az integrált áramkörök világával ismertette meg a diákokat. Ennek alapján építették a Computer Modell-t, amelyet a Tanszergyár is gyártott. 1978-ban hozta meg az iskola az MP-Esperimenter 8080-as integrált áramkörös mikroprocesszort, majd 1981-ben a Z-80-as Nanocomputert. Ezek már a robottechnika elemeinek elsajátítását segítették.

### **Számítástechnika – software**

A számítógépek világában először nagy gépeket építettek, ezek adatait



lyukszalagon vagy lyukkártyán dolgozták fel. Ez a korszak 1960-tól 1983-ig tartott a személyi számítógépek elterjedéséig. Ebben az időben FORTRAN nyelven tanultak programozni a diákok. A tanár úr megszervezte, hogy öregdiákjaink lefuttatták a programokat különböző gépeken, majd néhány nap múlva lehetett menni az eredményért. Nem volt valami lelkesítő.

### **Kalkulátor korszak**

1974-ben sikerült vásárolni – drága pénzen (14 000 DM) – HP-9810-es asztali kalkulátort. Programozható volt, és a programokat már mágneskártyára rögzítette, és az eredményt ki is lehetett nyomtatni. Így a programok gyorsan újra felhasználhatóak voltak. Az 1976-ban hozatott (Printer-Plotter) rajzoló-nyomtató végleg a programozás felé irányította a tanulók figyelmét. A programozó szakkör és főleg a géppel való munka szinte mindennap folyamatos volt. Az előjegyzések reggel 7-től délután 4-ig tartottak a tanítási órákon kívül. Szombaton pedig este 7-ig lehetett dolgozni. A gép az 1980-ban leválasztott Fizikus Klubban volt elhelyezve. Legnagyobb büntetés volt, ha valakit eltiltottak a használatától. Szombatonként még megkaptuk egy cég gépét is, így két gépen lehetett dolgozni. Ez a munka körülbelül 6 évig tartott.

### **Személyi számítógépek**

1979-ben a két évvel azelőtt megjelent, Amerikában TRS-80-nak nevezett, már teljes értékűnek nevezhető számí-

tógépet vásároltuk meg már elérhető áron (4000 DM). Mindössze 16 kilobyte memóriával rendelkezett, amiből 4 kilobyte-ot a program foglalt el. Később a tanulók kiderítették, hogy nem teljesen. A gép BASIC nyelven és gépi kódban volt programozható. Magnószalagon lehetett rögzíteni a programot, később floppy disk-et és nyomtatót is vásároltunk hozzá. Ez már monitoron megjelenítette a programot, és a program futását is nyomon lehetett követni. 1980-ban egy újabb TRS-80-ast, 1981-ben Spectrum elnevezésű kisméretű, de vele egyenértékű számítógépet vásároltunk. Ekkor indult el igazán a programozás. Ami a kalkulátor korszakban elkezdődött, az itt folytatódott, és tanítványaink rengeteg ötletet valósítottak meg. (A játékgépek újra működni kezdtek, de holdraszálást, sőt egy diák a Kalevala összehasonlító elemzését végezte a géppel.)

Az 1983-as években elindult magyar számítástechnikai fejlesztés az iskola kísérleti eredményeire épült. A legyártott iskolaszámítógép (ma már matuzsálem) a TRS-80 távol-keleti kiadása. Ebből a gépből minden középiskola kapott, így a mi iskolánk is. Nálunk a technikanitás helyett számítástechnika-oktatás folyt.

A gépeket a fizikai kísérleteknél is felhasználtuk. Szimulációs programokat írtak diákjaink, amelyekkel a fizikai modelleket igyekeztek szemléletessé tenni (rezgések, hullámok összetétele, stb.). Elkészültek a fénykapuk, sőt a fényinterferencia mérésére és bemutatására is készült eszköz.



Ekkor már Pascal nyelv oktatása is folyt iskolánkban. Sőt szombaton dél-előtt (hála a szabad szombatnak) a leánytestvérek és öccsök számára nyílt lehetőség a gépekkel való ismerkedésre.

### **Robotok**

Mivel egyre több géppel rendelkezünk (vásároltunk, nyertünk), új területet kezdtünk meghódítani. A német Fischertechnik által forgalmazott készlet lehetőséget adott arra, hogy segítségével olyan gépeket építsünk, amelyeket számítógéppel lehet vezérelni. Így négy szabadsági fokkal rendelkező darut, valamint liftet vezéreltek számítógéppel, és kémiai kísérleteket is végeztek robotok segítségével.

### **PC-hálózat**

1991-re már a lassan 10 éves számítógépes korszak lezárulásának lehetünk tanúi. A programozást oktatjuk az iskolában, és az iskolának több mint 20 személyi számítógépe van. Ekkor külföldi és hazai támogatással sikerült egy 22 munkahelyes PC-hálózatot létrehozni. Ennek megvalósítását már tanítványai végzik el.

Hogyan lehetett ennyi mindent megcsinálni? Talán úgy, hogy jól tudta motiválni a diákokat. *Kovács* tanár úr szervezte és ellenőrizte a munkát, a szaköröket, és akkor szólt csak, ha valami nem működött, akár az oktatásban, akár a fegyelemben. Kiténtetés volt a tanulóknak, ha valaki taníthatott a tanfolyamon, és komolyan vizsgáztatott.

A diákok mindig kinevelték a következő oktatót. Sőt többen még az egyetemről is visszajártak oktatni.

Abban az időben ez teljesen új volt. Volt egy nagy egyéniség, aki kellő időben tudta felhívni a diákok figyelmét az újdonságokra. Természetesen az itt feldolgozott problémák a különböző szaklapokban megjelentek, és ennek segítségével alakult ki a mai magyar számítógépes oktatás.

### **TÚRÁZÓ TANÁR**

Az iskolák államosítása után is igyekezett a diákokkal kirándulni. Egy balatoni túrán 1950-ben Balatonfüreden bementek szentmisére, ahol a rendőrség letartóztatta, hogy nem jelentkezett be (ha valaki egy napnál többet tartózkodott valahol, akkor jelentkezni kellett a rendőrségen). Hosszas győzködés után ugyan elengedték, estére a Szabad Európa Rádió azonban már bementa a letartóztatását.

Miután az iskola újra megnyílt, két hatevezős csónakkal járták a Balatont. Akkor még lehetett a parton sátorozni, és itt is főztek a diákok. Közben a vitorlázó öregdiákok újra és újra találkoznak csónakjainkkal. 1957-ben *Kovács* tanár úr megtanul vitorlázni. Mivel egyre nehezebb a kikötés a csónakoknak a camping-rendelet miatt a Balaton partján, azon gondolkodik, hogyan lehetne csónakázás helyett vitorlázni. Ebben az időben gumikajakokat vesz az iskola, és ezekkel kezdik a folyókat járni diákjaink.



### **A vitorlásépítő**

Mivel a vitorlás vásárlása nagyon drága volt – 15 000 Ft –, így akkor erre gondolni sem lehetett. Így elhatározzák, hogy eredeti tervrajzok alapján építenek egy kalóz vitorlást – ez lett a Vándordíák. A vitorlás az 1958/59-es tanévben készül a fizika tanterem végében (34 évet vitorláztak vele). A következő tanévben megépítik a második kalózt, a Jóbarátot. Ettől kezdve minden évben 8-9 vitorlástúra indult az iskola szervezésében.

Ekkor nagy munkába fogtak, és a következő tanévben egy Beluga típusú hajót építettek a diákok, a Fiastyúkot. Mikor elkészült a fizikaterem végében, 6 méter hosszú és 2,2 méter széles és két mázsa súlyú volt. Úgy eresztették le csigával az utca felé (negyedóra útlezárási engedélyt kaptak, azalatt sikerült is leereszteni). A Távirati Iroda és a TV is meghívta magát. Több újságban jelent meg, hogy milyen ötletesek a „Mikszáth Kálmán téri gimnázium” diákjai. Itt is a bolti ár negyedéért sikerült elkészíteni a hajót, rengeteg segítséggel.

A hajók építését így értékeli a tanár úr: „Három tanévben nagy nevelési értéke volt a hajók építésének. A 15-17 éves diákok, akiknek fűrész, gyalu addig soha nem volt a kezükben, a terv, a rajz és a megvalósulás közti kapcsolatról fogalmuk sem volt, és az akárhányszor különleges anyagok beszerzési nehézségeit sem ismerték, neki mertek vágni az építésnek, és sok-sok hónap szombat délutánjainak feláldozásával véghez is vitték. Hogy mi játszódott le bennük, azt talán egy elszós fejezte ki a legjobban. Az év végi iskolai kiállításon a kiállított hajó mellett elmenve lá-

tom, hogy úgy simogatja a hajót, ahogy talán a lovas szokta kedvenc paripáját. Megkérdeztem, hogy tetszik a hajó. Ezt felelte: Tanár úr, én soha sem hittem el a tanév folyamán, hogy valóban el is készül ez a hajó. Az általános iskolában is sokszor nekifogtunk valaminek, és azután nem lett belőle semmi. Ez pedig itt van készen.” A diákokkal együtt a Tanár Úrnak is vállalnia kellett a szombati munkát, a tervezést, a szervezést, a beszerzés akkor talán heroikus munkáját.

### **Vitorlás túrázó**

Az új flotta befogadó képessége 15 fő. Általában 10 túrát szerveztek nyaranta. Ezeket illetve a hajók karbantartását a Tanár Úr szervezte egészen az 1970-es évek elejéig, amikor átadta Fórián Szabó Zoltán tanár úrnak. A diákok nemcsak túráztak, hanem megtanultak vitorlázni is. Sokan lettek a vitorlázás szerelmesei, illetve vitorlásengedélyt szereztek.

Így értékeli a Tanár Úr: „Több ezer vároosi gyerek tanult meg a többszáz túrán küzdeni a természettel. Minden egyhetes túra célja a Balaton megkerülése volt a vitorlázás fogásainak elsajátításával és alkalmazásával. Belekerülünk egy legtöbbször véletlenül összeverődött csoportba. Rajtunk áll, hogy ez hét végére egy kellemes csapat lesz-e, amelyre évek múlva is szívtesen emlékszünk vissza. Ha közreműködünk, ez a legtöbbször sikerül is!”

\*

### **UTÓSZÓ**

A Tanár Urat személyesen akkor ismertem meg igazán, amikor nála gyakoroltam. Később fiatal kollégaként



vele tanítottam néhány évig, és vele dolgoztam együtt a fizikumban. Mindig megszólítható volt. Bármilyen kísérletet megmutatott, és igyekezett úgy segíteni, hogy kedvem legyen másnap bemutatni, mintha én jöttem volna rá. Ugyanakkor mindig ösztönzött arra, hogy a szaktárgyban és a pedagógiában igyekezzem előrehaladni, és ebben egyetlen fontos szempont az, hogy a diákok tudjanak általa többé válni.

Munkásságát többször elismerték. A Fizikai Ankéton okleveleket, a Fizikai Társulat Mikola díjat kapott. 75. születésnapján megkapta a Magyar Köztársaság Aranykoszorúval Díszített Csillag Érdemrendjét, az elmúlt tanévben, 2003 őszén pedig a Rátz László Életműdíjat. Életművét igazán tanítványai fémjelzik, akik a fizikában és a számítástechnikában tudtak az ő indításával komoly felfedezéseket tenni.

Piarista volt, a tanítás töltötte be egész életét. Törekvését, hogy tantárgyát megkedveltesse diákjaival, siker koronázta. Munkásságának elsődleges területét a piarista rend gimnáziumai jelentették, de piaristaként volt jelen a világháború végén a leventék között, Németország területén a fogolytáborban, valamint zuglói segédlelkészként hívei között.

Azt mondják, hogy a fizika és számítástechnika tudományának népszerűsítője volt. Ez igaz; de mintha ez a megállapítás azt sugallná, hogy életműve nem volt eredeti. Tény, hogy nem fedezett fel új fizikai törvényt, vagy nem épített teljesen eredeti számítógépet.

Nagysága talán abban állt, hogy mindig megérezte a kor szellemét. Legyen az külföldi szaklap vagy saját diákja, el tudta fogadni, és segíteni tudta a kibontakozást. Nem igyekezett mindent kitalálni, sőt annak örült, ha diákjai oldották meg a problémát. Nemcsak a különleges elit, a kiugró tehetségek képzését szorgalmazta (ilyen tanítványa is volt több), sokkal értékebbnek tartotta a közepes tehetséggel párosuló szorgalmas munkát.

Pedagógiai nagyszerűsége abban állt, hogy megmutatta, hogy kell a fizikát jól tanítani a háború utáni szűkös esztendőkből, illetve a diktatúra közepette. Hogy nem kell kétségbe esni, hanem keresni kell az utakat, hogyan lehet eszközöket szerezni. Hogyan lehet szinte a semmiből hajót és gépet építeni. Hogyan lehet bízni a diákokban, hogy ők is bízzanak abban, hogy terveik valóra válhatnak.

Állandóan kereste a fizikai törvények újszerű és szemléletes, mindenkit meggyőző megfogalmazását és ezek technikai alkalmazását. Igyekezett a legmodernebb eszközöket beszerezni a fizikaszertár számára, de örült annak is, ha a legegyszerűbb, mindenki számára elérhető eszközzel végezte a kísérletet.

A számítógép megértését segítő Mikromattal végzett munkája, a fizikai kísérletek és előadások, amelyeket bemutatott, vagy amelyeket az általa vezetett diákok mutattak be – az ő tehetségéről és munkájáról tanúskodnak. Úgy gondolom, hogy „egy odaadó szívű szakemberre” emlékezünk.



Most amikor nyugalomban még itt él közöttünk, kérjük a Jóistent, hogy adjon neki békés öregséget, és jó példája sokáig éljen közöttünk.

IRODALOMJEGYZÉK:

A Budapesti Piarista Gimnázium évkönyveiben megjelent cikkek:

*Kovács Mihály 75 éves* (1992)

*Kovács Mihály: Piarista diákok a Balatonon* (1992–93)

*Kovács Mihály: Diákmunka – diáklemény* (1993–94)

*Kovács Mihály: Száz éve született Öveges József* (1994–95)

*Kovács Mihály: Negyvenezer magyar levente kálváriája*, Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, 1995.

*Kovács Mihály: Öveges József*, Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, 1995.

*Magyar Piarista Rendtartomány névtára Régebbi évkönyvek*







## Törött cserép

Kínában egy vízhordozónak volt két nagy cserépedénye. Annak a botnak egy-egy végén lógtak, amelyet a nyakában hordott. Az egyik edényen volt egy repedés, míg a másik tökéletes volt és mindig egy teljes adag vizet szállított. A pataktól a házig tartó hosszú séta végén a megrepedt edény már csak félig volt vízzel. Két teljes évig ez így ment, minden nap – a vízhordozó már csak másfél edény vizet szállított vissza a házba. Természetesen a tökéletes edény büszke volt a teljesítményére, hisz tökéletesen csinálta. De a szegény törött cserép szégyellte a tökéletlenségét, és nyomorultnak érezte magát, hogy csak félannyit tudott teljesíteni. A két év keserűség után, egyik nap megszólította a vízhordozót a pataknál:

– Szégyellem magam, mert a víz szivárog egész úton hazafelé.

A vízhordozó így válaszolt a cserépnek:

– Észrevetted, hogy virágok az ösvényen csak a te oldaladon teremnek, s nem a másik cserép oldalán? Ez azért van így, mert én mindig tudtam a hibádról, és virágmagot szórtam az ösvénynek erre az oldalára. Minden nap te locsoltad őket, amíg visszasétáltunk. Két éve leszedem ezeket a gyönyörű virágokat, hogy az asztalt díszítsem velük. Ha nem lennél olyan, amilyen vagy, akkor ez a gyönyörűség nem ragyogná be a házamat.

\*

Mindannyiunknak megvan a saját különleges hibája. Mi mindannyian törött cserépedények vagyunk. De ezek a törések és hibák, amik mindannyiunkban megvannak, teszik az életünket olyan nagyon érdekessé és értékké. Csak el kell fogadnunk mindenkit olyannak, amilyen, s a jót meglátni másokban.





## Iskola

# ÖNKÉPZŐKÖR A MISKOLCI FRÁTER GYÖRGY KATOLIKUS GIMNÁZIUMBAN

---

KOZSLIKNÉ SZABÓ MARIANNA

*Csokonai Mihály, Kazinczy Ferenc* iskolai önképzőkörben olvasta fel először verseit – és diáktársaik voltak legelső bírálói is, akik további írásokra serkentették a későbbi halhatatlanokat. Azóta sokan fogtak már hozzá iskolai önképzőkörök beindításához. Magyar-német szakos középiskolai tanárként én magam is nagyon fontosnak tartom ezt a klasszikus önművelő és értékmegőrző tevékenységet, és iskolámban, a miskolci Fráter György Katolikus Gimnáziumban kezdettől fogva koordinálok az önképzőköri foglalkozásokat.

Az iskolai önképzőkör működtetésével a tehetséges gyerekeknek szeretnék lehetőséget kínálni különféle bemutatkozásokra, legyen bármi is az érdeklődési területük. Fontos azonban, hogy mindebből a többi diák is tanuljon, épüljön, és ösztönzést kapjon, például szabadidejének tartalmas és igényes eltöltéséhez.

Az önképzőköri foglalkozásokat általában szerda délutánonként tartjuk, általában havi két alkalommal. Vannak évek óta ismétlődő, hagyományos foglalkozásaink és természetesen vannak újak.

Minden évben megrendezzük például az „Így írunk mi...” irodalmi versenyt, amelyen kis- és nagygyimnazistá-

ink egyaránt részt vehetnek. Az utóbbi években a pályázat meghirdetésének több formáját is kipróbáltuk már: néha konkrétan megadtunk néhány témakört, amelyekről írni lehetett (pl.: Álmaim; Az én világom), máskor figyelemfelkeltő, érzelmileg motiváló képeket raktunk ki az önképzőköri hirdetőtáblára, hogy esetleg azok felhasználásával kerekedjék ki egy-egy történet. A verseket, elbeszéléseket egy nyilvános foglalkozás keretében olvassuk fel, megbeszéljük, díjazzuk, majd az iskolaújságban is megjelentetjük. Mindig van közönségszavazat is!

Ugyancsak hagyomány már, hogy a gyerekek színes élménybeszámolókat tartanak az iskola által szervezett *külföldi utakról*. Ezeken lehetőleg mindenki részt vesz, aki kint volt. Van, aki plakátot készít, van, aki a fotókat rendezgeti, mások a termet dekorálják vagy éppen a zenéről gondoskodnak. Az utóbbi időben az adott országról szóló közvetlen beszámolókat kissé kiszélesítettük, és konkrét, a gyerekek által hozott, az országra valamilyen módon jellemző tárgyakkól indulunk ki, melyeket bele lehet szőni az élménybeszámolóba is. Nagyon sok érdekes és hasznos információhoz juthat így mindenki már a felkészülés folyamán,





mindemellett a gyerekek felelevenítik és kissé rendszerezik is konkrét élményeiket. Egy megőrzött múzeumi belépő felmutatásával már lehet is az adott ország festőiről beszélni; egy bejátszott rövidke dallam a zenei, egy verssor az adott ország irodalmi életébe enged rövid betekintést; a közönségnek kínált hatalmas tál paszta vagy éppen egy tál szeletekre vágott sajt pedig kulináris értelemben idézheti fel azt az országot, ahol éppen jártak.

Rendszeresen készülnek a tanév folyamán különböző tantárgyakból (irodalom, történelem, honismeret) *pályázatok*, OKTV-s pályaművek, stb. Évente legalább egy alkalommal ezeket is bemutatjuk, közkinccsé tesszük, hiszen sokszor ezekről a rengeteg időt, energiát felemésztő pályaművekről az iskolán belül csak az adott munkaközösség, illetve maga a pályázatkészítő tudna. Ezekre a foglalkozásokra a város többi gimnáziumából is meghívjuk azokat a tanulókat, akik szintén készítették hasonló pályaműveket.

De nézzünk konkrétumokat is, azaz milyen emlékezetes foglalkozások voltak iskolánkban az utóbbi években. Ennek felidézésében jó segítség az ún. „Önképzőköri dokumentáció”, amely a



programokat, dátumokat, a színes, figyelemfelkeltő meghívókat, a foglalkozásokról készített fényképeket, rövid összefoglalásokat és az egyéb „eltehető-beragasztható” emlékeket tartalmazza. Ezeket minden tanév végén elkészítem. A skála színes és változatos.

Évekkel ezelőtt alsós gimnazistáink egyik emlékezetes bemutatkozása volt például a „Barátaink, az állatok” című foglalkozás, ahova még kedvenc hörcsögüket, tengerimalacukat stb. is be-



hozták szemléltetésül. Nem is hittem volna, hogy egy hatodikos osztály ilyen ügyesen tud az állatok szokásairól, lakhelyéről stb. beszélni! És hogy milyen szeretettel tették mindezt a kis állatbarátok! (Többen közülük azóta lassan már végeznek az állatorvosi egyetemmen...)

A hetedik-es-nyolcadikos korosztály egyszer „*Biológiai kísérletek*” címmel egyszerűen elvégezhető, de érdekes kísérleteket mutatott be a szemünk láttára; szó esett itt a víz, a keményítő, a fehérje, az olajok, a növényi szállítószövetek szerepéről éppúgy, mint a csírázásról és a magok duzzadásának okairól. Kis asztalkákat állítottak fel a gyerekek, ezeken álltak a kémcsövek, magvak, egyebek, miközben ők néhány szóval elmondták, szemléltették a kísérleteket.

„*Hová tűntek a csillagok?*” – Ez a beszámoló természetesen a „fekete lyukról” szól, de hogy az égboltnál és a fizikánál maradjak még, volt már előadás a „*Csillagok keletkezéséről és pusztulásáról*” is. Az akkori előadók most fizikusnak tanulnak...

„*Gépi beszédfeldolgozás*” – Lapozok előre az önképzőköri dokumentációban, és eszembe jut akkori diákunk (jelenleg műszaki egyetemista), aki a beszélő és beszédértő számítógépekről, a mesterséges beszélőfejekről tartott egy teljes órás előadást – mert éppen ez érdekelte!

Az „*Egy kis matematikatörténet*” vagy a „*Bibliái vetélkedő*” önmagáért beszél, és még mindig magam előtt látom azt a fekete hajjú, alacsony srácot, aki

„*Nippón lovagjai*” címmel karddal a kezében mesélt Japán harci kultúrájáról, művészetéről. (Az előadás után pedig átöltözött, és rögtönzött karatebemutatót tartott néhány meghívott sporttársával együtt.)

A *táncházak* kialakulásától kezdve a szerzetesrendek történetén át bárki bármiről beszámolhatott, ami érdekelte, és ami másokat is érdekelhetett. Az egyik nyolcadikos kislánynak a magyar autósport volt a kedvenc területe, így osztálytársaival „*Száguldó lóerők*” címmel a rali világról mesélt, sok-sok szemléltetőanyaggal, videós bejátszással. Egy másik kis tanítványunkról kiderült, hogy szeretet *bűvészkedni* – a közönség szájtátva nézte bemutatott trükkjeit...

Az angolosok által szervezett „*Thanksgiving Day*” legnagyobb meglepetése valószínűleg az a hatalmas sült-pulyka volt, amelyet a történelmi-országismereti bevezetés, a vidám tesztfeladatok után szeletekre vágtak és szétosztottak... De alsós gimnazistáink mutattak már be halacsokról szóló könnyebb, idegen nyelvű *zenés darabot* is, amelyre németül értő vendégeket is hívtunk.

Egyik végzős tanítványunk (jelenleg magyar szakos egyetemista) kedvenc írója *Jókai Mór* volt. Teljesen önállóan állított össze osztálytársaival egy képzeletbéli „*kávéházi beszélgetést*”, ahol korabeli hangulatot idézve *Jókai* barátait keltette életre. Jeleneteket adtak elő az író életéből, izgalmas pillanatok, anekdotákat felidézve, kortársakat megszólaltatva... A természet néhány



ügyes kellékkel pillanatok alatt átrendezték, de még a szereplők öltözete is megfelelt a kor divatjának.

„*Híres irodalmi gyilkosságok*”... – Vészjóslóan hangzik a cím, és persze a hangulatnak megfelelő volt az önképzőköri foglalkozásra invitáló plakát is... *Ódipusz királyt, Kőműves Kelemennét, Toldi Miklóst, Raszkolnyikovot, Jean Valjeant* idézték meg a gyerekek, felelevenítve történelmi és irodalmi ismereteket.

A gyerekek által választott foglalkozások mögött szinte mindig áll egy-egy tanárkolléga is, aki segíti, támogatja, kicsit felkészíti őket, és néhány hasznos, jó tanácsot ad. Ez már önmagában is erősíti a tanár-diák viszonyt, főleg ha ilyen kötetlenebb, tanórán kívüli rendezvények előkészítéséről van szó. Különböző szakos tanárkollégáim ezért – közvetett vagy közvetlen módon – maguk is igen jelentős mértékben hozzájárulnak egy-egy foglalkozás sikeréhez. A régi, klasszikus, legendás Csokonai-féle önképzőkörök a diákok irányításával és egyfajta önszerveződésében működtek, de úgy gondolom, hogy a mai, modern pedagógiai törekvések mellett nem szabad tanítványaink kezét teljesen elengedni; erkölcsi kötelességünk őket segíteni, nevelni, irányt mutatni akkor is, ha tanórán kívüli, szabadidős rendezvényekről van szó.

A „múltbéli” visszatekintés után jöjjön most röviden a jelen: mit tettünk idáig ebben a tanévben.

Egy hónapot töltött Németországban *fogyatékos fiatalok* között egyik fel-

sős gimnazista tanítványunk. Lelkileg és nyelviileg egyaránt rengeteget fejlődött – erről számolt be egy szeptemberi délután.

Amerikában tanult egy évig egyik érettségi előtt álló fiútanulónk – így az „*Amerikából jöttem...*” címet adtuk vidám, de tanulságos előadásának, amelyből az iskolarendszer bemutatásán túl az ottani diákok, családok életmódját is megismertük.

Ebben a tanévben is volt – a hagyományoknak megfelelően – *olaszországi és franciaországi* élménybeszámoló, ahol több kisebb csoportban készültek fel a gyerekek az adott témakörökből, látnivalókból.

Szerveztünk továbbá egy szavaltversennyel egybekötött ún. „*Német irodalmi délutánt*”, ahol a német nyelvű szavaltatok meghallgatásán túl a verseket író német költőkről is beszéltünk röviden, hiszen a nyelvórákon ilyesmire ma már alig van lehetőség. Egy kilencedikes, német tagozatos kis csoport (a németórán feldolgozott „*Mein Hobby*” témaköréből kiindulva) „*Rejtett kincseink...*” címmel arról mesélt és azt szemléltette, hogy kinek mi a hobbi: kiderült, hogy van, aki táncol, többen citeráznak, zeneiskolába járnak, gyöngyöt fűznek, üveget festenek, különféle dolgokat gyűjtenek, mozdonyokat fényképeznek, verset írnak, vagy éppen fantasztikus formájú tortákat sütnek. (Ez a kislány erre az alkalomra az iskolai egyenruhát formázta meg tortából...!)

„*Csak ülök és hallgatok...*” – Ezt a címet adtam annak az egyelőre még na-





gyon friss, szeptemberben beindított irodalmi jellegű kezdeményezésnek, melynek kapcsán egy kisregényt olvastam fel folytatásokban. Mindez az iskolai könyvtár egy barátságos sarkában történt, és bárki jöhetett: tanár is, diák is. Nekik csak annyi volt a dolguk, hogy egy félóra beüljenek, kényelmesen elhelyezkedjenek, kicsit megpihenjenek a napi rohanás után, és csendben figyeljenek arra, amit olvasok. A felolvasott kisregényt egy érdekesebb résznél mindig megszakítottam – hogy folytathassam a következő alkalommal! Érezze mindenki az olvasott szó varázsát, hangulatát, legyen kíváncsi a történet folytatására! *Coelho Alkimistájával* kezdtem, mert úgy éreztem, ennek a műnek minden korosztály számára lehet üzenete. Sajnos azonban nem sikerült állandó időpontot találni, a felolvasások mindig más-más napra estek, és az állandónak induló közönség elvesztette a történet fonalát. Változtatnom kellett tehát, így most – terveim szerint – minden alkalommal egy-egy új könyvből olvasok majd fel néhány érdekesebb részt, de nem folytatásokban, így bárki, bármelyik alkalommal bekapcsolódhat. Szeretném, ha később majd a gyerekek is felolvasnának kedvenc könyveikből!

Iskolánk nyolc- és négyosztályos képzést nyújt, sok gyerek jár hozzánk, és jelentős a tanári kar létszáma is. Ennyi embert bizony elég nehéz a rendezvényekről informálni, pedig a hirdetés, a meghívó és a reklám ilyenkor elengedhetetlenül szükséges. Az önképzőkori

foglalkozások színes, informatív és figyelemfelkeltő plakátjainak „állandó helye” van már az iskolában, az osztályokat, osztályfőnököket, az iskolavezetést mindig személyesen átadott kis meghívókkal invitáljuk és az iskolarádióban is többször elhangzik az időpont, téma és az előadó(k) neve. A rendezvényekről készült digitális fotókat pedig lehetőleg már másnap kitesszük a plakát helyére, amit a gyerekek a még friss élmények birtokában mindig szívesen nézegetnek.

Miért jó, ha működik egy iskolában önképzőkör? Számtalan érv szól mellette! A gyerekek elmondhatják magukról azt, ami foglalkoztatja őket, ami az érdeklődési körük. Beszélhetnek kedvenc időtöltéseikről és sok olyan egyéb témáról, amely nem mindig fér bele a tanórai keretekbe. Önállóan készülnek fel kis előadásaikkal, s ennek kapcsán rengeteget fejlődhet fellépésük, anyanyelvi kultúrájuk, kommunikációs technikájuk, rendszerező és előadói képességük. Megszokják, hogy közönség előtt kell beszélniük, figyelnek a helyes artikulációra. Terveznek, szerveznek, képességeiket fejlesztik, érdeklődési körüket tágítják, hasznosan töltik el a szabadidejüket. Kiállhatnak egy közösség elé és megmutathatják magukat más, addig esetleg kevésbé ismert oldalukról. Sikerélményhez jutnak. Ötletet adnak és kapnak. Együtt készülnek, egymásért izgulnak, együtt vannak.

A tanárok is sokszor egészen más szemmel tekintenek egy-egy rendez-





vény után a gyerekekre. Sokszor nem is tudjuk, mekkora „kincsek” rejlenek bennük – csak mert nem feltétlen a saját tantárgyunk iránt érdeklődik a gyerekek a legjobban.

Én kezdettől fogva nagy lelkesedéssel és örömmel irányítom iskolánk önképzőkörét. Egész évben „nyitott szemmel és füllel” járok a diákok és a kollégák között, hogy felfedezem, bátorítsam, támogas-

sam ötleteiket, segítsek a szervezésben, kivitelezésben, megvalósításban stb. Ez nagyon sok munkát, energiát és odafigyelést igényel, de megéri. A *Jókait* megidéző kislány ma valóban magyar szakos egyetemista; a csillagászati előadást tartó fiúk fizikusok lesznek, és a kedvenc hörcsögéről lelkesen mesélő akkori kis hatodikos hamarosan kész állatorvos... De hiszen *Csokonai* és *Kazinczy* is költő lett... Ők is megvalósították álmaikat!





Batta György

## Egy mondat a szeretetről

(Illyés Gyula emlékére)

Hol szeretet van,  
ott szeretet van,  
nemcsak a Bibliában  
rögült Isten szavában,

nemcsak jó anyák mosolyában,  
megannyi mozdulatában,  
lelkük minden zugában;  
ott szeretet van

nemcsak bölcs vének  
tanácsában: „az évek  
ne a keserúséget  
teremjék benned, a mérget”;

hol szeretet van,  
ott szeretet van,  
és nemcsak abban,  
ahogy mindegyik gondolatban

másokért dobban a költő-  
szív szakadatlan  
– ahogy az anya is  
ott lüktet végig a magzatban;

hol szeretet van,  
ott szeretet van,  
nemcsak mikor az ujjak  
mell-kupolákra simulnak,

s forró szerelmi vágyban  
tüzesedve a lázban  
hevülnek vörösre gyúlva  
akár az úrhajó burka;

hol szeretet van,  
ott szeretet van,  
s fönny marad holtodiglan,

nem számít, hogy a vágytól  
feszülő kupolából  
maradt csak roskadt sátor  
az idő viharától,

s már nem az ujjak:  
dermedt pillantások simulnak  
enyésző testmezőkre,  
mik eltűnnek örökre;

hol szeretet van,  
ott szeretet van,  
nemcsak az estben  
aláhulló pehelyben,

e máris tökéletesben,  
mert arányaiban  
– jövődő világunk váza? –  
is remekben,

mert simulásában,  
arcodra hullásában,  
ahogyan gyöngéden  
megérint az éjben,

abban szeretet van,  
s hol szeretet van,

puska nem dörren,  
vér nem fröccsen,  
nem sújt tudatlan  
ököl sem váratlan,







edényeit a vér  
nem hagyja el a testben,  
kering erekben,  
nem buzog sebekben;

torkolattüzek ibolyákban  
égnék csak,  
szelíd lángban;

hol szeretet van,  
ott szeretet van,  
szamócafej a vércsepp,  
igézve nézed:

láthatsz fűszálat,  
áldott, sörényes fákat,  
tornyokat, kupolákat,  
de sehol katonákat;

hol szeretet van,  
nem baj, hogy más vagy,  
más a honod,  
a templomod,

s nyelvedben,  
lélek-emelte versedben  
másként zendülnek  
az igék, csendülnek

rím-harangok;  
hogy mongolos az arcod;  
szabad, hogy a szavak  
hozzád vonuljanak,

mint hegyről a nyáj,  
és senkinek se fáj,  
hogy bennük még véreid rakta,  
Szent István látta

tüzek parázslanak,  
Mátyás felhői gomolyganak,  
budai paripák fújnak,  
holtakért gyertyák gyúlnak;

ott nem félsz,  
élsz  
csillagfényel a szemedben,  
nem gyűlöletben,

hisz' tudják, tüdő halványlik,  
szív-moraj hallik,  
oxigén tüzek égnék  
benned is, – piroskékek –,

s lám, arcodon is közös a bélyeg:  
a halál-sütötte enyészet –  
nézheted,  
mint állat bőrén a jelet –,

hol szeretet van,  
– elpusztíthatatlan –,  
úri áradatból,  
az időfolyamból

aranyszemcséid kimoshatod,  
s a világot belőlük összerakod;  
mint ködből a tornyok,  
felhőkől az ormok

ember s táj előragyog,  
megláthatod  
minden keservek könnyét,  
fájdalmak fekete gyöngyét,

mert minden, mi kín,  
a lélek fényútjain  
hozzád is átszáll,  
veled is munkál:

fáj, bárhol a zsarnok,  
égetnek szenvedő arcok,  
szemükből a kiáltás  
roncsoló sugárzás;

fényőtű hördül törten  
füst-fojtva a völgyben,  
zengő könyvekből hallik



vizeken halál iramlík,  
rémülten hordod,  
kozmosz sorsod,  
mint a bogár, ahogyan  
löki-viszi a folyam,

sodorja hullt falevélen:  
– nincs menekvés  
földön-égen? –

kérdecs esetten,  
félelem-sebzetten,  
idő-szegekkel verten  
a lét-keresztben,

már-már abban  
a végső pillanatban,  
ahonnan tovább nincsen –  
s ekkor fénylik fel Isten

lelkedben,  
minden sejtedben;  
általa emberré épülsz,  
már csak a jóra készülsz,

röpít a kegyelem gyorsan  
aranyló hit-burokban,  
virágzol,  
békét sugárczol,

s mint betlehemi fényözön,  
előnti bensőd az öröm,  
hogy benned szeretet van,  
kiapadhatatlan;

látod,  
hogy növi be a világot  
mint fénylő moha  
arcok s a virágok mosolya;

halál nem rettent;  
serkent,  
a jóra törekedhetsz,  
másokért cselekedhetsz,

nyújtod a kezec  
s tenyeredre veszed  
akár egy cinegemadárkát  
a Földet, ezt az árvát,

ezt a vergődőt, vérzőt,  
lángokban égőt,  
csapzottat,  
meggyalázottat;

simítod, ne remegjen,  
gyógyuljon, ne ernyedjen,  
úri fán fényesedjen,  
csak arról énekeljen:

„ahol szeretet van,  
remény és jövő van”;  
hit ez a dal is, ez a hű,  
ez az érted is szóló mű,

mely majd ott áll  
a sírodnál,  
megmondja, ki voltál,  
porod is neki szolgál.



## Könvismertetés

### NEM CSAK VEZETŐKNEK

TÓTH ANDRÁS

HOFFMANN RÓZSA

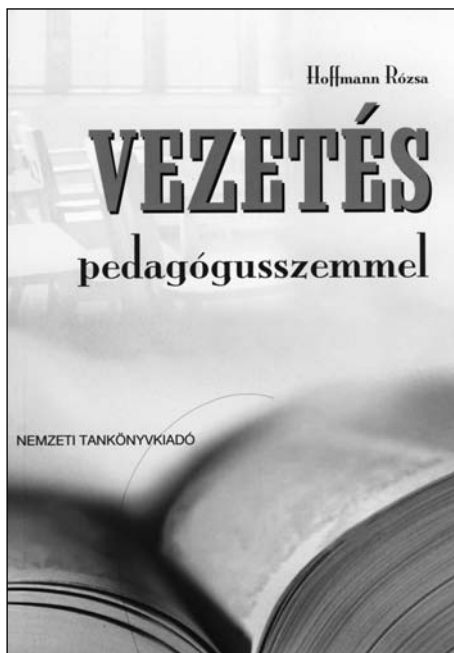
*Vezetés pedagógusszemmel*

Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2005.

*Minden pedagógus vezető – minden vezető pedagógus, e szófordulat jut eszembe az iskola világát elméleti igényességgel, gyakorlati jártassággal bemutató, a közelmúltban megjelent könyvet lapozgatva. A közoktatási intézmények speciális feltételrendszerében hivatásukat teljesítőknél régi igényünk a korszerű vezetés- és szervezetelméleti felfogások, elméletek összevetése a gyakorlattal, egy sikeres pedagógus-vezetői életpálya tapasztalataival.*

„Vezetőnek lenni küldetés, kihívás, küzdelem. Igazi alkotó munka. A szellem emberéhez méltó vállalás. Különösen szép feladat az iskolák, kollégiumok, óvodák vezetése. Szép annak ellenére, hogy ma jóval több az igazgató munkáját nehezítő, mint a segítő tényező. Hogyan lehet képes tornyosuló nehézségeken mégis úrrá lenni? Nos, erre csak akkor lehet esélye, ha *megtanul* mindent, ami megtanulható, ha *professzionális* intézményvezetővé válik.” – olvashatjuk az iskolavezetésről szóló könyv bevezetőjében.

Több mint száz éve keresi a vezetés-tudomány – a tudomány eszközeivel is – a siker titkát, a tanulhatót, az egyes



kultúrákban rejlőt, a személyiség tehetségét, adottságait, a szervezőkészséget és mindezek kölcsönhatását a feladatok teljesítésében, a kihívásokra adott válaszokban, a különböző szervezetek belső életének hatékonyságában. Vannak szakterületek, ahol a válaszok gyorsan jöttek, így az iparszerű termelés, a szolgáltatások, és a humán szféra egyes részterületein is. Könyvtárnyi irodalom segít eligazodni a „business” világ vezetőinek, alkalmazottjainak.





A nevelés-oktatás intézményeit sokáig elkerülte a vezetéstudomány direkt érdeklődése. Vajon miért? Talán mert mindenki ismerni véli? Úgyis elégedetlenek vagyunk, voltunk, leszünk? Elégedettek lennének?

Valamennyi állítás igaz lehet, mert az iskolák vezetési módszerei, szervezeti kultúrája megfontoltan, de mindig változott, konstruktívan alkalmazkodva a világ és környezete fejlődéséhez, hullámzásaihoz. Mindig jellemző volt a személyiség tisztelete, a bizalom, az együttműködés, az autonómia, az önrendelkezés valamilyen formája. Napjainkban már nem vitatott tény a vezetéstudomány és praxis szempontjából, hogy semmivel össze nem hasonlítható szakmai és pszichológiai érettséget kíván a nevelő-oktató intézmények igazgatásának vállalása. Más az eredményesség, a siker mérhetősége, változnak a célok, a prioritások, a gyermek áll a rendszer és a szervezet középpontjában, sajátos a pedagógus-diák-szülő viszony. Számos külső döntési ágens erőterében kell megfelelni: politika, fenntartó, szülők, összetett környezeti hatások, más társadalmi alrendszerek folyamatai. Mind bonyolult belső döntési mechanizmusokat indukálnak.

Ahogy mai életünk felszíni és mélysegi jegyei, ritmusa, értékrendje válto-

zik, úgy kell újra fogalmaznia magát a nevelő-tanuló intézmény kultúrájának is. Soha nem tévesztendő szem elől a tevékenység mély emberi, személyiségközpontú jellege, a szakmai igazság és realitás, a pedagógus közösségek rendezettsége „kívül-belül”. A sok irányban kitágult világban, a nemzeti tradíciók és az igényes korszerűség tengelyén kell és lehet megtalálni a jól működő intézmény alapjait. Az iskola csak minden polgára elkötelezett együttműködésével fejlődhet.

A vezetői felkészültség, az elhivatottság több tudományterület eredményeiből táplálkozik, és ezen ismereteket nem nélkülözhetik a jelen igazgatók, a vezetésre aspirálók, minden pedagógus, de az érdeklődő szülők sem. A könyv négy fejezetében (*I. Vezetés és iskolavezetés; II. A vezetés feladatai; III. A vezetés eszközei; IV. Korszerű vezetés*) a hosszú igazgatói vezetői praxisból merített gyakorlati példák is komoly segítséget jelenthetnek a közoktatási intézmények vezetőinek munkájában.

Ajánlom e könyvet a jól rendszerezett, áttekinthetően szerkesztett új ismeretekért, az iskolák belső folyamatainak jobb megismeréséért, a hitért: lehet jól és jobban, mindnyájunk öröme tanárként, diákként *iskolásnak* lenni.





# NÉHÁNY ÉSZREVÉTEL EGY ENCIKLOPÉDIKUS IGÉNYŰ KÖNYVRŐL

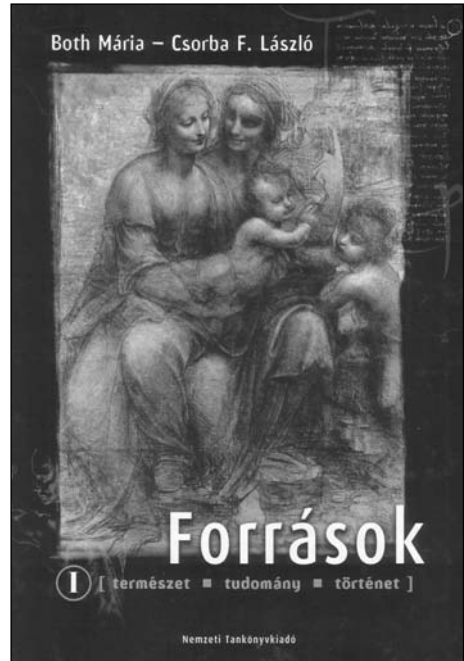
NEMES GYÖRGY

BOTH MÁRIA – CSORBA F. LÁSZLÓ  
*Források (Természet – tudomány – történet I.)*  
Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2003.

Az Oktatási Minisztérium támogatásával, a Nemzeti Tankönyvkiadó kiadásában megjelent mű címéből is látszik, hogy egy többkötetes sorozat első része. Utolsó lapján olvashatjuk a másik két, tervezett kötet címét és tartalmát (*A kísérletező ember; Sokaság és történelem*).

A mű előszavából kiderül, hogy a szerzők több mint egy évtizeden át dolgoztak rajta. Rendkívül szerteágazó tartalmát, adatait a szerzők jó arányérzékkel rendezték egységes olvasmányná. Alkalmas folyamatos olvasásra, tehát igazi kézikönyv, ugyanakkor használható „*viszakeresésre*”, egy-egy témakör megkeresésére és iskolai feldolgozásra is. Ehhez nyújt segítséget a részletes *tartalomjegyzék*, az *idegen eredetű szavak* meghatározása a mű végén, mely szinte önálló *kislexikon*. Külön név- és tárgymutató nincs a könyvben (ezt a 3. kötet végére tervezik a szerzők), de a feldolgozás során a széljegyzetekben mindig utal a más összefüggésben is előforduló személyekre, eseményekre, fogalmakra.

A könyv tíz fejezetből áll, amely az emberi gondolkodás történetét részben időrendi sorrendben, részben az eltérő



paradigmák alapján mutatja be. Az *ősi gondolkodás* ismertetése után rátér az *ősi földművelő kultúrák* tárgyalására, itt a *csillagászat* és a naptár kialakulásával ismerkedhetünk meg. A *bölcsesség szeretetéről* szóló fejezetben megismerkedünk az ókori filozófia történetével, benne a jeles filozófusok munkásságával, illetve a filozófiai fogalmak kialakulásával. A *hellénizmus* kultúrájának bemutatásakor elsősorban a *geometriával* és a *természet-tudományokkal* ismerkedünk meg, de szól a kor filozófiájáról is.





A mű „Hitből nyert tudás” címmel részletesen foglalkozik a *kereszténység* kialakulásával, annak zsidó hagyományaival, valamint a *patrisztika* és a középkori *skolasztika* eszmetörténeti bemutatásával. A kereszténység történeti ismertetése során bemutatja a *reformáció* és a *katolikus megújulás* (ellenreformáció) történetét, neves személyiségeit, a kor vitatott *teológiai fogalmait*. Foglalkozik az *iszlám* kultúrával és a „*tárguló világ*” természettudományos próbálkozásával.

Az *újjkorral* foglalkozó fejezetekben már elsősorban a *természettudományok* eredményeit kísérhetjük figyelemmel: a *fizika*, a *kémia* és a *biológia* fejlődését. De szó van a *mechanika korának filozófiájáról* is. Itt bemutatja a fontos filozófiai fogalmakat (*racionalizmus*, *empirizmus*, a *felvilágosodás* irányzatai). Szó van az akkor divatos *deizmusról* és az *ateizmusról* is. A *földi kozmoszról* szóló fejezetben megismerjük a *földgolyóval* kapcsolatos fontos fizikai és földrajzi fogalmakat.

Nagyon érdekes a mű *szövegtükré*: a fő szöveget egy vastagabb hasámban hozza, a kiegészítő anyagot és az utalásokat pedig egy mellékhasámban. Ezt egészítik ki az *ábrák*, amelyek szerves részei a műnek. Mellettük bőséges leírás és magyarázat található. Maguk az ábrák nemcsak hasznosak, hanem dekoratívak is, így a szép külalak is segíti a mondanivaló megértését és átélését.

A fejezetekben való eligazodást az *elsőfejek* segítik. A vastag és dőlt betűs kiemelések megvannak a fő szövegben és az oldalsó hasámban is. A mellékha-

sábok nemcsak a magyarázatokat tartalmazzák, hanem egyúttal az alcímeket is, így ezek nem törik meg a fő szöveget. Eligazítanak, de nem akadályozzák a folyamatos olvasást.

A mellékhasábok nemcsak a szöveg magyarázatát és az ábrák bemutatását tartalmazzák, hanem bőven utalnak a könyv más fejezeteire: azokra, ahol az adott témáról, például személyről vagy fogalomról lehet olvasni. Ezek helyettesítik a tárgy- és névmutatót, sőt többet is nyújtanak annál.

A mű fölépítése – mint már volt róla szó – a történeti sorrendet követi. Azonban nem elsősorban kronológiai mű, hanem inkább a *fogalmak* magyarázata. Az egyes fogalmakat szakszerűen leírja, és sokoldalúan bemutatja. Rámutat az egyes fogalmak közti összefüggésekre és bizonyos fogalmak határterületeire. Azt is jelzi, hogy egy-egy fogalom kinél, mely gondolkodónál fordul elő először, és utóbb még kik használják, esetleg milyen jelentésváltozással. A második fejezettől kezdve a mű nagyon sok *idézet* hoz, és ezek lelőhelyét pontosan megjelöli.

A fejezetek végén összefoglalás, *summa* található. Ez segíti az olvasót a fejezet jobb megértésében, összefoglaló értékelésében. Szempontot ad a fejezet esetleges újraolvasásához, illetve az egy-egy részletében való elmélyedéshez. A mű értékét növeli, hogy az egyes fejezetek elején szerepel egy-egy találóan kiválasztott *szépirodalmi idézet* is. Az egyes fejezeteket bibliográfia, az *ajánlott irodalom* jegyzéke egészíti ki, ami segíti az olvasót a további tájéko-





zódásban. Az egyes tételek bibliográfiái leírása kifogástalan, minden könyvészeti adatot tartalmaz.

Ilyen nagy művet nem lehet egyedül megírni. A szerzők az előszóban köszönetet mondanak azoknak, akik segítettek a munkában. A munkatársak megbecsülése mellett azonban az előszóból, de a mű minden sorából kiderül az olvasó megbecsülése is. Az előszóban a szerzők így vallanak művükről:

*„Könyvünk a próbálkozó, gondolkodó, értelmet kereső embert állítja a középpontba. A tudományt éppúgy érzelmektől, elvárásoktól fűtött műalkotásnak tekintjük, mint egy festményt vagy egy szimfóniát. Ez nem zárja ki, sőt magában foglalja a logikus felépítés iránti igényt és az objektivitásra való törekvést.*

*Példát véve könyvünk szereplőiről, a szerzők is elkötelezettek. A tudományokat*

*úgy kívánják megjeleníteni, mint eszközöket, melyekkel létünk értelmét és korlátait kereshetjük. Ha könyvünket jól írtuk meg, az olvasót gyakran készíti majd döntésre, értékválasztásra.”*

A szerzők könyvüket jól írták meg. A mű mind tartalmában, mind pedig külalakjában tükrözi a befektetett munkát. Megjelenése nagy értéke volt tankönyvkiadásunknak. Önálló olvasásra is alkalmas, de használható a középiskolai tanításban és a felsőoktatásban is. Kívánom, hogy ez a tudományos alaposágú, és elkötelezett könyv minél több olvasót segítsen a benne szereplő értékek megismeréséhez és megszeretéséhez.

A sorozat második kötetének (Bánkuti – Both – Csorba: *A kísérletező ember*) megjelenése 2006 áprilisára várható.





## Névjegy

### BABUSA SÁNDOR, A MESTER ÉS TANÍTVÁNY 9. SZÁMA FOTÓINAK KÉSZÍTŐJE

---



1957-ben születtem Budapesten. Az I. kerületben, a Vizivárosban töltöttem a gyerekkoromat és végeztem el az általános iskolát, majd a Budai Nagy Antal Gimnáziumban érettségiztem. Érettségi után kacsARINGÓS életpályám kezdődött el. Életemet alapvetően meghatározta, hogy a Budapesti Honvéd Sportegyesület birkózó sportolója voltam 11 évig. Ezután sokféle szakmai végzettséget szereztem (orvosi műszerész, birkózó edző, mechanikai műszerész, üzletkötő, szakkereskedő) és ezzel együtt járó munkát végeztem.

1970-ben a szüleimtől karácsonyra kapott fényképezőgéppel készültek első felvételeim az édesapám segítségével a dunaparti sétányon.

1983-tól a Gamma Reflex Fotóklub színeiben több mint tíz évig rendszeresen részt vállaltam a MAFOSZ (Magyar Amatőr Fotóklubok Országos Szövetsége) által rendezett pályázatokon, segítve a klubom eredményes szereplését. Ekkor már tudatos képalkotó módon próbáltam szemlélni a világot, viszont vizuálisan „mindenevő” voltam. Igyekeztem minden szakmai művészeti információt magamba szippantani. Részt vettem szakmai műhelymunkákban. Nagy hatással volt rám *Balla Demeter* fotóművész munkássága, szellemisége, kifejezőereje és számomra sok tekintetben iránymutató látásmódja.

1984-től a mai napig szerencsém volt több közös és néhány önálló kiállításon megmutatni magam. Az évek alatt témaválasztásom sokszor változott. Az utóbbi időben a természet- fényképezés és társadalomkritikai indíttatású képalkotás köti le érdeklődésemet. Nem tudok közönyösen szemlélni olyan jelenségeket, amelyek nem jobbítják, hanem rossz irányba viszik életünket, pusztítják meglévő értékeinket. Számomra meghatározó az örökérvényű igazság: „Jól csak a szívvel lát az ember. Ami igazán lényeges, az a szemnek láthatatlan.”  
(*Exupéry*)







**Kiállításaim:**

1984–98 között nyolc alkalommal vettem részt a „Vizuális művészeti hónap” pályázatain és kiállításain több képpel egyéni kiállítóként. 1994-ben a kiállítás képei közül egy képem a második díjat kapta.

1989-ben „Magyar Fotográfia '89” Országos fotópályázat és -kiállításon vettem részt egyéni pályamunkával a Múcsarnokban.

1991–95 között három alkalommal szerepeltek válogatott fotóim a MAFOSZ Fotószalon kiállításain.

1986-ban és 1987-ben a Fővárosi Művelődési Ház fotókiállításán és színes diaporáma fórumán fotóim pályadíjban részesültek.

1992-ben részt vettem a VIII. Esztergomi Fotóbiennálén egyéni kiállítóként.

1997–98-ban a Fotográfia c. lap pályázatain kaptak képeim első, második és harmadik díjat.

1991-ben az Osztrák Amatőr Fotográfusok szövetségének meghívására vettem részt Ausztriában szakmai műhelymunkában.

1999–2005 között 6 alkalommal volt egyéni kiállításom.





## Egység

### Előzetes a *Mester és Tanítvány* tizedik és tizenegyedik (2006/2. és 3.) számáról

**TIZEDIK SZÁM:** Címe (és fő témája): *Ép lélek – ép testben*  
A kéziratok megküldésének végső időpontja: 2006. március 1.  
Megjelenés: 2005. április 25.

**TIZENEGYEDIK SZÁM:** Címe (és fő témája): *Mesterek és tanítványok*  
A kéziratok megküldésének végső időpontja: 2006. június 1.  
Megjelenés: 2005. augusztus 25.

Köszönettel vesszük, ha javaslatokat kapunk a *későbbi számok témáira*.

Továbbra is *kérünk* és *várunk* kutatóktól, oktatóktól, pedagógusoktól, iskoláktól, óvodáktól a fenti határidőkre bármilyen írást, ötletet, kérést, javaslatot és illusztrációt a *Kérés olvasóinkhoz és leendő szerzőinkhez* cím alatt közöltek szerint.

1. Bármilyen igényes írást a *testi-lelki egészségről* vagy *híres emberek egykori tanáraitól, mestereiről*. (Hazai, határon túli és nemzetközi vonatkozások egyaránt érdeklődésre tarthatnak számot.)
2. Dolgozatokat *más pedagógiai témában*.
3. *Illusztrációkat* (fotókat, tanári vagy tanulói képzőművészeti alkotásokat).
4. A szerkesztőség figyelmének felhívását olyan *pedagógus személyiségekre*, akik pályájukkal, munkásságukkal példaként állhatnak a szakma előtt, és akiknek bemutatását interjú, portré vagy önvallomás formájában ajánlják a szerkesztőségnek.
5. *Iskolák, óvodák, kollégiumok bemutatkozását*. (E bemutatkozásoknak nem az önreklámozás a céljuk, hanem a sajátos pedagógiai arculat autentikus felmutatása, amelyből más intézmények is tanulhatnak, ötleteket meríthetnek. Olyan műhelyeket szeretnénk az Olvasókkal felfedeztetni, amelyek kevéssé ismertek ugyan, de munkájuk és eredményeik alapján kiérdemlik a közfigyelmet.)
6. *Reflexiókat*, véleményeket, akár ellenvéleményeket az előző lapszámban megjelent írásokhoz kapcsolódóan.
7. Esetleírásokat az előző vagy az aktuális lapszám fő témájához.
8. *Könyvismertetések*, recenziókat, kritikát, kulturális híreket.
9. Bármilyen észrevételt, értelmezést, kritikát, esetleírást, vitairatot stb. a nevelés-oktatás *aktualitásairól*.
10. Pedagógiai *kísérletekről* szóló dokumentált beszámolókat.
11. Egy-egy *tantárgy* tanításához kapcsolódó tanulmányt.
12. *Szépírodalmi* alkotást pedagógusoktól vagy tanulóktól.







## Kérés olvasóinkhoz és leendő szerzőinkhez

A Mester és Tanítvány *konzervatív*, azaz *értékőrző* pedagógiai folyóirat. Célunk, hogy (1) ápoljuk a keresztény elvű pedagógia meglévő hagyományait, (2) hidat építsünk a neveléstudomány és a pedagógiai gyakorlat között meglévő szakadék fölé; (3) kapcsolatot teremtsünk a határon inneni és a határon túli magyar nyelvű pedagógiai irodalom között; (4) tájékoztatást adjunk a pedagógia világának aktualitásairól, és (5) bemutatkozási lehetőséget biztosítsunk olyan fiataloknak, akik hasonló szellemiségben végzik kutatásaikat.

### Kedves Olvasóink, Szerzőink!

1. Várjuk olyan, tudományos igényű írásokat, amelyek akár az *elmélet*, akár a *gyakorlat* felől közelítve tárgyalják a pedagógia, illetőleg az oktatáspolitiká különböző kérdéseit és történéseit.

Az írások kapcsolódhatnak az adott lapszám *fő témájához*, de *reflektálhatnak* a korábban megjelent tanulmányokra, *aktualitásokra* is, érintve a *társadalom* vagy a *pedagógia* bármely kérdését.

2. Helyet kívánunk adni olyan írásoknak is, amelyek ugyan közvetlenül nem hordozzák magukon a keresztény pedagógia látásmódját, de kellőképpen *nyitottak és jóindulatúak* az övéiktől eltérő pedagógiai paradigmák és képviselőik iránt.

3. Szívesen közlünk a pedagógia tárgykörébe tartozó magyar nyelvű: *tanulmányokat* és *elemzéseket* (30 000 bruttó leütésig), *nevelési-oktatási intézményeket bemutató írásokat* és *OTDK-dolgozatokat* (10 000 bruttó leütésig), *könyvismertetőseket* (4 000 bruttó leütésig). A megadott

terjedelmet meghaladó írásokat vagy le kell rövidítenünk, vagy a közlésüktől eltekintünk.

4. Várunk *fotókat, rajzokat, illusztrációkat* (fotókat, tanári vagy tanulói képzőművészeti alkotásokat).

5. Kérjük föltüntetni minden esetben: a tanulmány címét (és alcímét); a szerző(k) nevét; a munkahely pontos megnevezését, és a szerző levelezési és e-mail címét, ill. telefonszámát, ahol a szerkesztő a szerzőt elérheti.

6. A teljes kéziratot *elektronikus úton* kérjük a szerkesztőségbe megküldeni a következő e-mail címre: [mestan@btk.ppke.hu](mailto:mestan@btk.ppke.hu)

7. Kérjük, hogy a végjegyzeteket és az irodalomjegyzék tételeit a lent meghatározott formában legyenek kedvesek megadni (ezzel segítve a szerkesztő munkáját!):

Könyvre való hivatkozás:

- Nagy József: *Szeretek szöveget formázni*, Reménység Kiadó, Budapest, 2004.
- Smith, John: *A PC használata. Haladók kézikönyve*, Reménység Kiadó, Budapest, 2004.

Tanulmányra hivatkozás:

- Nagy Pál – Mosoly Éva: *Bátorság*, in: Fuszbergersteinerszki Pál (szerk.): *Erények könyve*, Gyáva Nyúl Kiadó, Budapest, 2001, 320–345. o.

Cikkre hivatkozás:

- Nagy-Mosoly Adél Mária: *Ennyi névvel élni*, in: *Magyar Folyóirat*, 2004. május 12., 15. o.

Köszönjük, hogy ezzel is segítik munkánkat!

*A szerkesztő*





# Mester és Tanítvány

## KÖZNEVELÉS – 2006 UTÁN

Napjainkban szívósan egymásba kapaszkodó folyondárként szövik át a régi hivatásokat és szakmákat a körülvevő rendszerek részei. A tanító embernek úgyszólván enciklopédikus műveltséggel kell rendelkeznie ahhoz, hogy az információrobbanás korában legalább útmutatásokat tudjon adni tanítványainak a tájékozódáshoz. A köznevelési rendszer összefüggéseinek ismerete mára a pedagógusokkal szemben támasztott elemi követelménnyé vált. Ez a szükségszerűség magyarázza és indokolja, hogy miért választottuk folyóiratunk főcíméül ismét a köznevelési rendszer egészét.

A témaválasztást – a téma általános érvényessége mellett – külön aktuálissá teszi, hogy 2006-ot írunk, amikor ismét országgyűlési választások lesznek Magyarországon. Kívánatos, hogy a tanító emberek kellő ismeretek birtokában, tudatossággal döntenek majd az ország, s benne a jövő szempontjából meghatározó oktatásügy további útjáról. Bízunk benne, hogy kötetünk segítséget nyújt majd az eligazodásban.



Pázmány Péter Katolikus Egyetem  
Bölcsészettudományi Kar  
Piliscsaba

Előfizetési ár: 700 Ft  
Bolti ár: 820 Ft

