

konzeruatív pedagógiai folyóirat

25. szám

2010. február

Mester és Tanítvány



Oktatás és politika



Mester és Tanítvány

Konzervatív pedagógiai folióirat

A Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Bölcsészettudományi Kar, a Katolikus Pedagógiai
Szervezési és Továbbképzési Intézet
és a Mondat Kft. lapja

25. szám, 2010. február

OKTATÁS ÉS POLITIKA

Főszerkesztő:

HOFFMANN RÓZSA

Főszerkesztő-helyettes:

KORMOS JÓZSEF

Szerkesztő:

NAGY ÁGNES

Szerkesztőbizottság:

BAGDY EMÓKE, 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,
SZAKÁCS MIHÁLYNÉ, TOMKA MIKLÓS,
TÖKÉCZKI LÁSZLÓ

Kiadja a PPKE BTK, a KPSZTI és a Mondat Kft.

Felelős kiadó: BOTOS MÁTÉ dékán

Megjelenik negyedévente

Támogatóink:



Oktatási
és Kulturális
Minisztérium

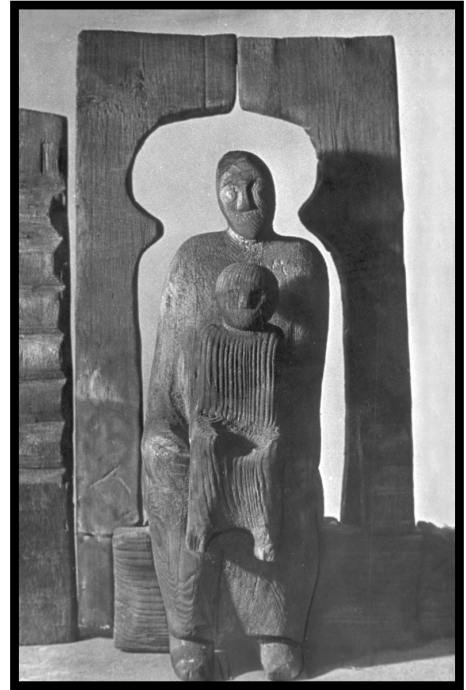
OKM



Polgári
Magyarországiért
Alapítvány



Barankovics
Alapítvány



Szerkesztőség:

Mondat Kft.

1158 Budapest, Jánoshida u. 18.

Telefon: (06-1) 418-0062/42

E-mail: nagy.agnes@btk.ppk.hu

honlap: mesterestanitany.btk.ppk.hu

ISSN 1785-4342

Megrendelhető a szerkesztőség címén.

Grafikai terv: Egedi Gergely

Tördelés és nyomdai munkák:

mondAt Kft. · www.mondat.hu





Számunk szerzői

BABAI ZOLTÁN – ny. iskolaigazgató

BENDA JÓZSEF – tanár (Budapesti Kommunikációs és Üzleti Főiskola)

BODÓ MÁRTON – középiskolai tanár (ELTE Trefort Ágoston Gyakorlóiskola, Budapest)

CZINE ERZSÉBET – tanár, szakértő (Magyar Országgyűlési Hivatal)

CSATH MAGDOLNA – MTA doktor, tanszékvezető egyetemi tanár (Kodolányi János Főiskola, Gazdálkodási és Menedzsment Tanszék, Budapest)

DUX LÁSZLÓ – tanszékvezető egyetemi tanár (SZTE ÁOK Biokémiai Intézet, Szeged)

ERDÉLYI JÓZSEF – költő, faipari feltaláló, utcazenész, klasszikusgitar-tanár

ETIENNE VERHACK – a Katolikus Oktatás Európai Bizottságának (CEEC) főtükára

GÁBOR BÁLINT JÓZSEF – tanár, premontrei szerzetes

GÖRBE LÁSZLÓ – igazgató (Szent Margit Gimnázium, Budapest)

HELTAI MIKLÓS – ny. gimnáziumi igazgató

HOFFMANN RÓZSA – tanszékvezető egyetemi docens (PPKE BTK, Pedagógiai Intézet, Piliscsaba), országgyűlési képviselő

KAPOSI JÓZSEF – egyetemi adjunktus (PPKE BTK, Pedagógiai Intézet, Piliscsaba)

KESSELYÁK PÉTER – ny. hírközlési főtanácsos (Nemzeti Hírközlési Hatóság), az Albertfalvi Keresztény Társaskör Szent Mihály Akadémiájának szervezője

KOPP MÁRIA – MTA doktor, egyetemi tanár (Sемmelweis Egyetem, Magatartástudományi Intézet, Budapest)

KORMOS JÓZSEF – egyetemi docens (PPKE BTK, Pedagógiai Intézet, Piliscsaba)

KOVÁCS ANDRÁS – hit és pedagógia szakos tanár, publicista, igazgató (Szent Orsolya Általános Iskola, Gimnázium és Kollégium, Sopron)

MÁDL FERENC – a Magyar Köztársaság volt elnöke, Széchenyi-díjas jogtudós, egyetemi tanár, a Magyar Tudományos Akadémia rendes tagja

NEMESSZEGHY GYÖRGY – a Keresztényszociális Műhely elnöke

OTTÓFI RUDOLF – Győr Megyei Jogú Város alpolgármestere

PAPPNÉ SZABÓ ALEXANDRA – magyartanár (Győr-Moson-Sopron megye Általános Művelődési Központja, Fertőd)

PETROVICS JÓZSEF PÁL – tanár (Érseki Szent József Kollégium, Eger)

RITTER BETTY – közoktatási szakértő, középiskolai tanár (Ciszterci Rend Nagy Lajos Gimnáziuma és Kollégiuma, Pécs)

NAGY ÁGNES – szerkesztő

† SKRABSKI ÁRPÁD – informatikus, demográfus, szociológus, a szociológiai tudományok kandidátusa, a Magyar Pénztárszövetség alapító elnöke, az Apor Vilmos Katolikus Főiskola tanára

SOLTI KÁLMÁN – igazgató (Nagyasszonyunk Katolikus Intézmény, Kalocsa)

SUBA LAJOS – igazgató (Arany János Református Gimnázium, Nagykőrös)

TÓTH ANDRÁS – egyetemi adjunktus (PPKE BTK, Pedagógiai Intézet, Piliscsaba)

TÖRÖK PÉTER PÁL – TANÁR (Ward Mária Katolikus Általános Iskola és Gimnázium, Piliscsaba)

UJHÁZY ANDRÁS – középiskolai igazgató (Ward Mária Katolikus Általános Iskola és Gimnázium, Piliscsaba)

VÁRNAGY ELEMÉR – nyugalmazott tanár (Pécsi Tudományegyetem BTK és FEEK)

ROZINKA BALÁZS – középiskolai igazgató (Szent László Katolikus Szakközépiskola, Általános Iskola, Kollégium és Óvoda, Kiszvárd)

Kötetünk képanyagát a kisvárdai SZENT LÁSZLÓ KATOLIKUS SZAKKÖZÉPISKOLA, ÁLTALÁNOS ISKOLA, KOLLÉGIUM ÉS ÓVODA bocsátotta rendelkezésünkre.





Tartalom

Bevezető	5
HOMÍLIA	
Gábor Bálint József O. Praem.: „ <i>Dal a Mennyből</i> ” – Oktatáspolitikai	10
Pilinszky János: <i>Panasz</i>	16
OKTATÁS ÉS POLITIKA	
Mádl Ferenc: <i>Törekvések és megvalósulásuk – néhány sor az oktatás két évtizedéről</i> ...	17
Kormos József: <i>Iskola – erkölcs – tudás. Bevezető tanulmány a konferencia téziseihez</i>	20
Hoffmann Rózsa: <i>Iskola – erkölcs – tudás. A köznevelési, szakképzési, felsőoktatási és felnőttképzési rendszer újjáépítése</i>	22
Dux László, Csath Magdolna, Ottófi Rudolf, Nemesszeghy György, Suba Lajos: <i>Hozzászólások az Iskola – erkölcs – tudás konferencia téziseihez</i>	36
Erdélyi József: <i>Hajrá</i>	46
Heltai Miklós: <i>Oktatáspolitikai – iskolapolitika</i>	47
Bodó Márton: <i>Gondolatok az értékelvű érettségi vizsgáról</i>	57
Benda József: <i>A harmadik évezred pedagógiája</i>	65
Görbe László: <i>Egy tanár imája</i>	67
Solti Kálmán: <i>Az iskolai nevelés a közgondolkodásban</i>	68
Kovács András: <i>Oktatás és politika</i>	71
Kosztolányi Dezső: <i>Tanár az én apám</i>	77
Kopp Mária, Skrabski Árpád: <i>A magyar társadalom válasza a gazdasági, lelki és morális válságra</i>	78
Kesselyák Péter: <i>Szembesülés nemzeti hibáinkkal és felelősségünkkel</i>	94
Reményik Sándor: <i>Ha nem lesz többé iskolánk</i>	102
A KATOLIKUS PEDAGÓGIAI SZERVEZÉSI ÉS TOVÁBBKÉPZÉSI INTÉZET (KPSZTI) ROVATA	
Etienne Verhac: <i>Evangelizáció és oktatás a gazdasági versenyben</i>	103
Ujházy András: <i>Összeomló közoktatás?!</i>	117
Ujházy András: <i>Még mindig ugyanott</i>	124
Petrovics József Pál: <i>Egy szebb és jobb világért</i>	125
<i>Hirdetés – Pro Paedagogia Christiana Alapítvány</i>	128
PORTRÉ	
Nagy Ágnes: <i>Egy régész Piliscabán – Botos Mátéval Kocsis Dóra beszélgetett</i>	129





PEDAGÓGUSOK ÍRTÁK

- Tóth András: *Közoktatási dilemma, avagy hogyan működik ugyanez máshol* 137
Török Péter Pál: *Japán pedagógusszemmel* 140

AKTUÁLIS

- Babai Zoltán: *Új szakképzést! A szakmaszerkezet javasolt új rendszere* 143
Ritter Betty: *A középiskolai matematika felvételiről, avagy okosabb vagy, mint egy hatodikos?* 153

KÖNYVISMERTETÉS

- Kaposi József: *„Ügyeskedhet, nem fog a macska...”* 155
Pappné Szabó Alexandra: *Nyelvelő* 159

MŰHELY

- Várnagy Elemér: *Ókori gyökerek Teilhard de Chardin nevelésméleteiben* 161

ISKOLA

- Rozinka Balázs: *A Szent László Katolikus Szakközépiskola, Általános Iskola, Kollégium és Óvoda iskolatörténete* 165

VISSZHANG

- Czine Erzsébet: *Iskolai énektanításunk jelenéről és jövőjéről* 172

EGYÉB

- Előzetes a Mester és Tanítvány huszonhatodik számáról* 177
A Mester és Tanítvány összevont tartalomjegyzéke – Hatodik évfolyam (21–24. szám) . . . 178





Beszégető

Az oktatás világát szeretjük távol tartani a politika csatamezejétől. Helyes is, hiszen a két nagy politikai tábor és a kisebb csoportosulások állandósult és mind élesebb szembenállása, a politikai kultúra eldurvulása és számos negatív kísérőjelensége idegen az embernevelést nyugalomban, szeretetben és békességben végezni akaró pedagógia gyakorlatától.

Ám az oktatási rendszer és annak működése szerves tartozéka egy ország közösségi életének, azaz politikájának. Elválaszthatatlan attól. Így hát, amikor ismét országgyűlési választásokra készül az ország, szükségszerű, hogy a pedagógia művelői számot vessenek a tantermekben zajló folyamatok oktatáspolitikai vonatkozásaival is. Hogy elgondolkozzanak és szembesüljenek majdani választásuk, azaz politikai döntésük várható szakmai következményeivel.

A Mester és Tanítvány jelen kötete e célból választotta címadó témájául az oktatásügy rendszerszintű vizsgálatát, az oktatás és a politika összefüggéseinek tárgyalását.

A rövidesen lezáruló két kormányzati ciklus oktatásügyi történései nem sok jót hoztak. Ezen állítás kifejtésére egy interjú¹ kérdéseire adott válaszaimat idézem.

1. *Ön szerint mi volt az elmúlt nyolc év két-három legfontosabb, a közoktatást érintő intézkedése?*

– Sok ilyen volt. Ám a „legfontosabb” jelző, amelyet pozitív töltetűnek érzékelünk, a közoktatás esetében sajnos negatív előjelű lett. Sorolok néhányat azok közül a „legfontosabb” intézkedések közül, amelyek nem eredményeztek javulást, ellenkezőleg, romboló hatásukkal megoldatlan konfliktusokat generáltak, csökkentették a színvonalat és komoly válságtüneteket hoztak felszínre.

A lefelé csúszás 2002 őszén kezdődött, amikor a költségvetési törvényhez kapcsolódva 10%-kal csökkentették a tanulók kötelező heti óraszámát, mondván, hogy a gyerekek túlterheltek, holott nyilvánvalóan a források elvonásáról volt szó. A komoly pénzkivonás a tanórán kívüli foglalkozásokat nyirbálta, illetve szüntette meg a legtöbb iskolában, aminek eredményeképpen radikálisan romlottak a nevelés, a tehetséggondozás és a felzárkóztatás esélyei. Ezt követte az osztálylétszámok felső határának emelése, a pedagógusok heti óraszámának növelése, és ezzel párhuzamosan az adminisztratív kötelezettségeik felduzzasztása. Elemi matematikai tudás elegendő annak belátásához, hogy ezen intézkedések következtében drasztikus mértékben csökkent az egy pedagógusnak egy gyermekre fordítható ideje.

És történt mindez abban az időszakban, amikor a társadalmi feszültségek hatására megjelentek, majd terebélyesedni kezdtek iskoláinkban a normaszegő, tanulás- és értékellenes, gyakran agresszív jelenségek, amelyeknek ellensúlyozására



éppen a nevelőmunka megerősítése lehetett volna a megfelelő válasz. Ezt nem-hogy elmulasztotta az oktatásirányítás, hanem tovább súlyosbította a helyzetet a lazaságnak, az öntörvényűségnek kedvező jogszabályalkotásával. A felsoroláshoz nincs elég hely, ezért csak egyet említek: a buktatás tilalmát az alsó tagozatban, amely azt üzeni a gyerekeknek és szüleinek, hogy „nem kell a kötelességedet teljesítened, anélkül is boldogulhatsz”. A politika üzenetét pontosan megértették azok, akiknek erőfeszítéseket sem nélkülöző tanulással kellene és lehetne felemelkedni: ám ezt nem teszik, hiszen nincsen rá készítés. A terjedő hanyagság és normaszegés már régen túlmutat az iskola falain: a gazdasági élet normális működését is veszélyezteti.

További romboló, szakmailag dilettáns intézkedéseknek tartom az integráció kierőszkolását anélkül, hogy hozzárendelték volna a szükséges szakmai-anyagi-infrastrukturális és erőforrásbeli feltételeket, a kompetencia-alapú pedagógia félreértelmezését, a nem szakrendszerű oktatás bevezetését, az érettségi elhibázott reformját, a bolognai rendszer elsietett bevezetését a felsőoktatásban, a pedagógusok teljesítményértékelésének erőltetését anélkül, hogy azt megelőzte volna a tanító emberek bérszínvonalának a kívánatosra emelése stb. És itt el is jutottam ahhoz, ami „legfontosabb” intézkedésként elmaradt: a pedagóguspálya vonzóvá és kiszámíthatóvá tétele, presztízsének növelése, az iskolamesterek életszínvonalának emelése. Holott ma már mindenki előtt bizonyos, hogy a közoktatás színvonalának javítása csak a pedagógusok szakmai felkészültségének emelésén keresztül lehetséges.

Az igazságosság megköveteli, hogy megemlítsem azt az intézkedéssorozatot is, amelyet – minden hiányossága és kritizálható döntéshozó mechanizmusa ellenére – pozitívan ítélek meg: ez pedig az *Új Magyarország* fejlesztési terv keretében, európai uniós forrásokból végrehajtott iskola-felújítási kampány.

2. *Melyek voltak azok az intézkedések, amelyek a folyamatosságot, stabilitást szolgálták, s melyek azok, amelyek teljesen új „reformok”?*

– 2002 előtt az iskolai munkát kiszámíthatóvá tették a kötelező érvénnyel bevezetett kerettantervek, az 1999-ben egyszer módosított közoktatási törvény, amelyet utána már nem kellett toldozgatni-foltozgatni, valamint az átlátható finanszírozási rendszer.

A kormányváltást követően az új oktatásirányításnak úgyszólván első lépése volt mind a három említett erényt félrelökni. Eltörölték a kerettantervek kötelező érvényét, majd egy évre rá a Nemzeti alaptantervből is száműzték mindenmű tananyagot, meghagyván benne csak a tartalom nélküli üres kompetenciákat. Ennélfogva a „mit tanítsunk?” kérdésre, amelyre évszázadokon keresztül a tantervek adtak választ, mára csak bizonytalanságban lebegő, a közös nemzeti műveltséget darabokra hullajtó, iskolánként változó, többnyire tankönyvek diktálta válaszokat kaphatunk az oktatáspolitikai dokumentumaiban.



A közoktatási törvényt a két parlamenti ciklusban több mint harmincszor módosították. Ez olyan mértékű jogbizonytalanságot idézett elő, amely az oktatás rendszerszintű működését veszélyezteti, és állandó stresszhelyzetben tartja a jogkövető szándékú intézményvezetőket és irányítókat.

A finanszírozási mechanizmust a bonyolult számítási móddal nehezen átláthatóvá tették, mi több, az állandósult forráskivonások iskolák százainak a megszüntetéséhez, jobb esetben kényszerű összevonásához, pedagógusok ezreinek az utcára kerüléséhez vezettek.

Arra a kérdésre tehát, hogy mi szolgálta a stabilitást, az a válaszom, hogy a szép szavakon kívül semmi. Épp ellenkezőleg: a tárgyalt nyolc év instabilitást és zuhanórepülést idézett elő a közoktatásban, miközben a kormányzati kommunikáció folyton reformokról és sikertörténetekről próbálta meggyőzni a közvéleményt.

3. *Milyen lépések maradtak el? Melyek az adósságai a 2002–2010 közötti időszaknak?*
– Erre a kérdésre fentebb már válaszoltam, de fontossága miatt megismétlem. Elmaradt egy olyan pedagóguspolitika kidolgozása és bevezetése, amely a pálya presztízsének tudatos és radikális emelésével kezdődik, s amelynek része a legkiválóbbak pályára orientálása, a szakszerű kiválasztás, a közoktatás mindenkori követelményeihez igazodó képzés, a pályakezdők mentorálása, az életpálya és az előrehaladás kiszámíthatóvá tétele, az igazgatók képzése és alkalmassági kritériumok alapján történő kiválasztása, a továbbképzéseknek mint motivációs rendszernek a működtetése, az országos átlagfizetést messze meghaladó bérezés, a pedagógusok intézményes bevonása a fontos oktatásügyi döntések előkészítésébe és meghozatalába, vagyis érdekelte tételük a szükséges változtatásokban, továbbá egy támogató-segítő, ám a hibák javítására és kiszűrésére is alkalmas objektív külső szakmai ellenőrzési rendszer kiépítése. Mindezt egyetlen kifejezéssel úgy foglalnám össze, hogy elmaradtak (ismét csak) azok az intézkedések, amelyek következtében a pedagógusok valóban a *szellem embereivé* (Németh Lászlótól kölcsönzött fogalom) válhatnak.
4. *Mit gondol, mi az, ami az elmúlt évek oktatáspolitikai lépései közül a kormányváltás után valószínűleg változtatásra kerül. (Itt egyaránt szó lehet olyan intézkedésről, amelyet módosítani kell az új kormánynak, akár olyan javaslatról is, ami eddig nem is volt napirenden.)*
– A változtatásoknak bele kell illeszkedniük egy új nemzetstratégiába. Mi több, annak megvalósulását kell elősegíteniük. Az alábbiakban idézek a Kereszténydemokrata Néppárt oktatáspolitikai téziseinek alapelveiből, hogy az olvasók lássák, milyen oktatási rendszer kiépítését tartjuk szükségesnek. Ezek szerint:
– *Az oktatási rendszer kiemelt értékei az erkölcs, a rend, a tudás, az igazságosság, a szabadság, a szektorsemlegesség, minden hátrányos megkülönböztetés elvetése, a*



„mindenkinek igényei, képességei és törekvései szerint” elv és az ellenőrzött minőség teljes körű érvényesülése; megőrzendő értéke az intézmények szakmai autonómiája ésszerű szabályozottság és korszerű ellenőrzés mellett; értékteremtő, kiemelt ágazat, a társadalom megújító- és hajtóereje, nemzeti és egyetemes kultúránk alkotó eleme, amely sok más terület előtt elsőbbséget élvez; a közjót és az egyéni célokat egyaránt szolgálja, tiszteletben tartva mások jogait; egyensúlyt teremt a hagyományok és a folytonos megújulás között; igénybe vétele ingyenes és a gyermekek részére legalább 16 éves korig köteleesség; fenntartása az állam elsődleges kötelezettsége és felelőssége, amelyből jogok is következnek. Az ember áll a középpontjában: a gyermek és a pedagógus, továbbá a szülő, akiknek köteleességeik és jogaik egységet alkotnak. A köz-, a szak- és a felsőoktatás, valamint a felnőttképzés az oktatási rendszer egymásra épülő szerves része.

- A közoktatási intézmény tudás-, érték- és kultúraközvetítő nevelő intézmény, amely a gyermekek érdekeit szem előtt tartva pedagógiailag szükséges szolgáltatató funkciókat is betölt; feladata az értékelvű nevelés a családdal együttműködve és azt segítve, valamint a műveltség alapjainak elsajátíttatása; célja a test, a lélek és a szellem arányos fejlesztésével a személyiség és a közösségek harmóniájának elősegítése.
- A szakképzés az oktatási rendszer szerves része, amelyben érvényesül valamennyi alapelv; kitüntetett feladata a munka becsületének helyreállítása, az újítások serkentése, a társadalom szakmai munkaerőigényének biztosítása.
- A felsőoktatás az ország szellemi, morális és kulturális építésének kiemelt terépe; kitüntetett feladata a szellemi tőke gyarapítása, a tudományok művelése, az oktatás, a kutatás és az innováció egységén a fejlődés előmozdítása, a közjóért cselekedni kész értelmiség képzése és az ország felsőfokú szakemberigényének biztosítása; az oktatási rendszer szerves része, és a pedagógusképzés révén a közoktatás minőségének megalapozója.
- A pedagógus, oktató példamutató személyiségével az oktatási rendszer első számú működtetője, a gyermekek (diákok) mellett legfontosabb szereplője, akit megilletnek az ehhez szükséges anyagi és morális társadalmi létfeltételek. Az alapelvek csak akkor érvényesülhetnek, ha azokkal a többségük azonosul; a célokat csak akkor érhetjük el, ha azokat a többségük magáévá teszi és munkájával elősegíti.

A felsorolt alapelvek és értékek érvényre juttatásához számos intézkedés folyamatos megtételét tartom szükségesnek. Ezek közül csak néhányat említek meg: kiemelt pedagóguspolitika, külső szakmai ellenőrzési-értékelési rendszer mielőbbi kiépítése és bevezetése, a köteleességteljesítésnek kedvező jogalkotás, a tanítás tartalmának (tananyagának) részben központi szabályozása, a kisiskolák visszaállítása, a művészeti és az egészségnevelés hangsúlyosabbá té-



tele, a finanszírozási rendszer egyszerűsítése és a költségvetési források emelése, az EU-források felhasználásának újragondolása, a bolognai rendszer felülvizsgálatának megkezdése, a szakképzés átvilágítása és rendbetétele, új és ellenőrzött programok indítása a leszakadás megakadályozására stb.

5. *Milyennek ítéli meg az oktatást körülvevő közhangulatot, elégedettséget, s milyennek ítéli meg a közvetlenül érintettek (pedagógusok, diákok) hangulatát?*

– Az iskolát körülvevő közhangulat természetesen alapvetően nem különbözik az ország polgárainak általános hangulatától. Ez pedig jelenleg kritikus, rossz, ám a változásokban reménykedő. Az oktatás szereplőinek, kitüntetetten a pedagógusoknak az életérzését befolyásolja továbbá az, hogy éppen milyen iskolában vagy oktatási intézményben dolgoznak, ott mennyire jelentkeznek az országos gondok, mennyire tudja őket óvni-védeni az igazgatójuk vagy a fenntartójuk. Ott, ahol erőteljes a felettesek gondoskodása és szeretettel irányítják a pedagógiai munkát, még kisebb a baj. Szerencsére vannak még ilyen intézmények. Ám ott is súlyos depressziós tüneteket okoz a pénztelenség, a megélhetéshez kevés fizetés és az általános közhangulat. Ahol pedig a vezetőség fallal veszi magát körül, és nem tartja feladatának a pedagógusok lelki energiáinak erősítését, esetleg szembefordul velük (sajnos ilyenek is vannak), ott a hangulat már olyannyira elromlott, hogy az kizárja az iskola alapvető feladatának, a nevelésnek a folytatását.

Elkeseredett, elfásult nevelők nem képesek vidám, életigenlő, a tisztességes munka végzésére képes és kész gyerekeket, ifjakat nevelni. Márpedig ilyenek százezreire van szükségünk az ország újjáépítéséhez. Ezért az országos tanári kar lelkiállapotának gyors javítása alapvető nemzeti érdekünk. Ezt tartom a tavasszal megalakuló új oktatási kormányzat első számú feladatának.

Piliscsaba, 2010. február

Hoffmann Rózsa
főszerkesztő

JEGYZET

¹ Az interjú az *Új Katedra* 2010. februári számában jelenik meg.





Homília

„DAL A MENNYBŐL” – OKTATÁSPOLITIKA

GÁBOR BÁLINT JÓZSEF O. PRAEM.

Lehet-e az oktatáspolitikát átfogó közegéről beszélni? Létezik-e közös értékrend, mely egy közösség iskolarendszerét összefogja? Amely kormányzati ciklusokon nem egyszerűen átívelő, de ciklusokat integráló? A közéleti hétköznapiak azt mutatják, nem. Nálunk ilyesmi nem lehetséges. Kőműves Kelemenné balladája kifejező metaforája a helyzetnek. Csak mi a gyermeket-íjjút falazzuk be Magos Déva várába. Kormányváltásokkor látjuk, hogy „Amit raktak délig leomlott estére”, s a következő ciklus végén: „Amit raktak estig, leomlott reggelre”. Nos, ebben a balladai helyzetben, balladai ébredés és álom határán „Elmondom egy álmomat” – mint Cseh Tamás dalában. Mert az álmoknak jelentősége van. Szó szerinti ez az álommondás, éjjel Cseh Tamással álmodtam.

*

Gyönyörű dalt énekelt. Még sosem hallottam. Annyira tetszett a szövege, hogy le akartam írni. De, ahogy ilyenkor álmunkban lenni szokott, valami technikai hiba miatt (nem létező könyvbe írjuk, amit ébredéskor nem találunk a párnánk alatt) a szöveg szertefoszlott. Azt tudom, hogy a nemzetről szólt, a hazáról, arról, hogy milyennek látja Tamás odafentről. S érdekes, megénekelte. Pozitív, biztató dalban. Emlékszem, a dallam is szép volt. Álmomban sokszor visszahallgattam; ám szövegét, sajnos, képtelen voltam megjegyezni. Még ott, ébredésbe való visszatértem előtt megfogadtam, hogy legalább címet adok neki és azt megőrzöm. Mert annyira egyszerű, annyira tiszta bizakodás volt a dalban a haza, ahogy az csakis „fentről” látszhat. *Dal a Mennyből* – ezt a címet adtam neki.

*

Az ébredés világa. Megpróbálok rövid lenni, fontos, komplex dolgokban. Déva várának építői, bármely ideológiai örökségből érkezzenek is, vajon tisztában vannak-e vele, hogy az oktatáspolitikát és az iskolarendszer kontextusa a szekularizáció. A szekularizáció tézisvitájában, így vagy úgy, szocio-liberális és konzervatív, nemzeti oldal a maga módján már eddig is állást foglalt. Prosperálva belőle vagy tagadva azt a mélyreható változást, amiben élünk. Az európai történelmen belül a tézis szerint (Marxtól, Webertől és Durkheimtől ered a felismerés) egy radikális szakadástól érkezünk a modernitásba. Egy régiebbi, „primitív” állapotból, melyet mítoszok, később a vallás tisztább formái uraltak „bucskáz-





tunk át” egy fejlettebb világba, melyet a technika, az értelem, a haladás vezéreltek. A modernitás kifáradásával és zsákutcái után, a szekularizáció követői kritikusán hozzáteszik: a vallás nevében kínált illúziók mára átadták helyüket a tudományok és a piac illúzióinak. A statisztikai mutatók alapján az intézményes vallásgyakorlás jelentős hanyatlást mutat Európában. (Persze, teszem hozzá, a könyvtári katalógusok statisztikái is beszédesek lennének – ha készítenénk ilyet – az „érintetlen”, a ki nem kölcsönzött klasszikus szerzők műveiről. A humán tudományokat vagy a világi etikai gondolkodókat éppúgy vészes recesszióban találjuk.) A régi megkérdőjelezetlen tekintélyek világa, mondják, lejárt. A helyes, új hivatkozási keret a tudományoké, s főleg a gazdaságtané. A szekularizáció, s most mellékes, hogy hogyan nevezzük történeti korszakait, az új kulturális tekintélyek megjelenésében összegezhető.

*

A vita azóta is folyik. A tézis ellenzői azt mondják, hogy csak a vallásosság formái változtak meg, s Európa ugyanolyan „vallásos” maradt, mint régen volt. A különbség, hogy mára megjelent a tekintélyek pluralizmusa. Néhány dologban azonban a szekularizáció-elmélet hívei és vitatói is egyetértenek. Például abban, hogy a szekularizáció megértése az egyik kulcs ahhoz, hogy felismerjük a posztmodern kultúrához való *viszonyunkat*. S, teszem hozzá, szekularizálódó nemzeti kultúránkat; legfőbbséppen pedig szekularizálódó önmagunkat. Abban is nagy az egyetértés, hogy az uralkodó piackultúra és fogyasztói életforma „kiszorítja” a vallásosságot. Pontosabban, a vallás mint az élet *értelméről* való beszéd kerül perifériára. Helyette mára más diskurzusok, más értékek és érdekek mentén tanítanak az élet értelméről. (Zárójelben csupán, személy szerint nem hiszek a liberális illúzióban, hogy ez tényleges értékekről vagy értelemről való beszéd volna. Mára egyetemünk, de gyakorlatilag bármelyik „szociális alrendszerünk” mintha kizárólag az életszínvonal imádására készítené fel. S ebben ki is merül a híres „értékkultúra”.) A legfontosabb konszenzus azonban talán az, hogy a *szimbolikus* nyelv eltűnése, melyet a vallások ajánlottak, rendkívüli veszély. Hiányában elveszítjük a képességet, hogy olyan témákról beszéljünk, mint halál, születés vagy szeretet.

*

Az oktatáspolitikai mérnökei fontos korrekció előtt állnak. Saját „észjárásuk” elengedhetetlen ön-korrekciója előtt is, ha odafigyelnek a befalazott nemzedékre. Mert, ma már a világi humanizmus legkiválóbb képviselői is felismerik: a szekularizáció veszélyes szakaszába érkeztünk. A hangsúly már nem is a létezéséről való vitán van, sokkal inkább azon, hogy a szekularizáció a konkrét ember szempontjából is megfogalmazható. Sőt, talán ez a legfontosabb vonatkozása. A szekularizáció így nem más, mint amikor a kultúra alanya (a gyermek, s a nagy rendszerekkel szemben mindig



gyermekek maradunk) egy radikális változással szemben *alkalmazkodásra kényszerül*. A szekularizáció ebben az értelemben kétségtelen ténye életünknek. S nem mindegy, hogy a személy és a közösség milyen stratégiákat választ. Milyen „oktatástechnikákat” preferál, hogy megőrizze identitását és átadja azt a jövőnek. Erről a jövőről az oktatáspolitikának meg kéne kérdeznie a „befalazott gyermek” érdekét. Tükrébe kéne néznünk, hogy meglássuk végre a személy legbensőbb szükségait. Mert az elmúlt évek középszerű kultúrharca mindenről szólt, csak erről nem. Más út kell. S itt jut eszembe az evangélium sora, mely evangélium mindig a személy védelmében szól: „Amikor meglátták a csillagot, igen nagy volt az örömük. Bementek a házba, meglátták a gyermeket anyjával, Máriával, és leborulva imádták őt. Kinyitották kincsesládáikat, és ajándékokat adtak neki: aranyat, tömjént, és mivhát. Mivel azonban kijelentést kaptak álmukban, hogy ne menjenek vissza Heródeshez, más úton tértek vissza hazájukba.” (Mt 2,10–12)

*

Más úton kell visszatérnünk eddigi vitáinkból. Megértve, hogy mi történt a személlyel. Így, meggyőződésem, hogy az oktatáspolitikában paradigmaváltásra lesz szükség. Bármilyen színű Oktatási Minisztériumnak tisztán kell látnia, hogy erősíteni kell a vészesen meggyengült „pszichés teret”. A szeretet terét. S még mielőtt azt gondolnánk, hogy ez mindössze jámbor beszéd, emlékeztetnék Julia Kristeva, az egyébként nem vallásos francia pszichoanalitikus kultúrakritikájára. Nincs meggyőzőbb érvelés, mint mikor egy szekuláris gondolkodó adja a szekularizáció eleddig talán legmélyrehatóbb kritikáját. A *Hihetetlen szüksége a hitnek* (*This Incredible Need to Believe*, 2009) című könyve a korszerű oktatáspolitikai irányítóje lehetne. Képes szót érteni a liberális oldallal, relevánsan érvelve oktatáspolitikánk *humanista és perszonalista* fordulata mellett. Belátásai nélkül ugyanis csak a gyermek és a jövő befalazása folyik tovább – kis magyar kultúrharok formájában.

*

Kristeva a pszichoanalitikus tapasztalatából beszél. Állásfoglalása világos. A szekularizáció a személyt pszichés felépítésében a legmélyebben érintő folyamat. A szekularizáció – Pilinszky látomását osztva – „mint Kronosz, felfalja fiait” (*Panasz*). Ez a meg nem értett idők természete. Ha nem gondolkodunk el a szekularizációról, akkor majd a szekularizáció gondolkodik el rólunk. Kristeva igazságai olyan megrendítőek, melyek talán képesek összefogásra indítani eljövendő oktatáspolitikánkat. Nincs, aki pontosabban kifejezné kultúránk legmélyebb szükségét Pilinszky Jánosnál, aki mindig az értelmezhetetlen jövőbe falazott gyermekeink hangján szól. Szeretni tudni, szeretve lenni. Hinni, közeledni a másikhoz – aki énünk kiegészítője. Pilinszky *Panaszában*, Kristevával együtt kimondja a szekularizáció alá temetett személy *meghallgatatlanságát*.



Azt az antropológiai katasztrófát, mely a szeretetünkkel és az *azonosulási* képességünkkel történt a politikai és a gazdasági neoliberalizmus világában. Mely eddig Európa-szerre sikerrel gyúrta maga alá az oktatáspolitikát. Mert az a világ, ahol a politikai liberalizmus alapelveit kiterjesztik az élet *egészére*, az katasztrófa. Ahol a gazdasági neoliberalizmus értékrendszerét bevezetik a társadalmi együttélés *egészére*, katasztrófa. Nem mások ezek, mint szekuláris vallási fundamentalizmusok. Így alakulhatott ki egy olyan világ, amely történéseinek ma részesei vagyunk. Amikor „Európa kiadó”. Amikor „Azt hiszed, hogy adnak, mikor éppen elveszik. Nem neked adják el a dolgokat, hanem téged adnak el nekik.” (Menyhárt Jenő)

*

Kristeva kimondja, e katasztrófa kultúránk legkisebb sejtjét érinti: a személy legalapvetőbb lelki vonásait. Nyelv előtti szocializációnkat, az elsődleges azonosulásunkat az „archaikus” anyával és a szerető, gondoskodó apával (a személy narcisztikus alapstruktúrája). S a személy későbbi, „ödipális” azonosulásait az apával, a *nyelvi*, a kultúra, a törvény tekintélyével. A szekularizáció, melynek oltárán feláldoztuk a családot, nihilizál. Nem tud értéket, nem tud eszményt, éltető másságot adni – amivel azonosulhatnánk. Pedig minden emberséges kultúra alapja, sőt, minden *élet* alapja az ideállal való azonosulás. A „szerető Másikkal”, legyen az személy vagy gazdagító gondolat. Ilyen pozitív azonosulásokból *születünk* emberre a már említett „pre-ödipális” világunkból, és a szimbolikus Rendbe bevezető szülők világából. És nincs más születés – mondja Kristeva – csakis a szeretet. S ha nincs jelen életünkben az „apa”, az „anya”, az értékadó narratívák, a hiteles, közösségüket szerető személyek és közszereplők, akkor marad az agresszió világa. „A szerető apa nélkül minden a mazochizmus és/vagy a paranoia felé tart” – írja a *Fekete Nap* című könyvében. Az iskolákban terjedő agresszió és a közéleti verbális agresszió világa itt ér össze. S amíg az oktatáspolitikai – társadalmi összefogást hirdető – nem orvosolja a helyzetet, minden nap ugyanazt látjuk majd. A párt-szóvivői verbális „verőlegényesdik” és az iskolai diák- vagy tanárverések gyakorisága egymáshoz zárkózik majd. A változás minimuma, amikor valódi oktatáspolitikáról beszélhetünk, azaz, amikor az *oktatás* (nevelés) maga a politika. S ezért muszáj, hogy legyen önálló kulturális tárca, legyen független oktatási miniszter, aki végre *szakember*. S talán, mint maga Kristeva, nő. Aki végre képes megteremteni a „macsó” politikai szimbolikus renddel szemben egy új egyensúlyt. Aki a nő, anyák őstapasztalatából merítve felülírja a másik meg nem hallgatásának kurzusát. Aki az iskola – és a tágabb értelemben vett *Panasz* – világából érkezik. Aki Kristevával és Pilinszkyvel látja, s hangot tud adni a befalazott nemzedék szenvedésének és szükségének. Aki kimondja végre, hogy van, ami a digitális iskolatáblánál ezerszer fontosabb.

*





A materialista, nem hívő Kristeva – miközben új humanizmust, új összefogást hirdet meg az Európát fenyegető új barbárság ellenében – látja kultúránk nélkülözhetetlen keresztény gyökereit. A Párizsi Notre-Dame-ban 2006 nagyböjtjében elmondott beszédében, a *Szenvedésről* elmélkedve emlékezteti keresztény hallgatóságát vallásuk túlszárnyalhatatlan külön-kincsére. A kereszténység hallatlan érdeme, hogy megteremtette „a szeretetről szóló beszédet”, s azt egy élhető kultúra szívévé tette. Az európai humanizmus (mely mára felismeri a korrekció szükségét), mélyen elkötelezett kell, hogy legyen e gyökerek iránt: hisz ebből él. Amíg a szeretet téma – addig él Európa vagy egy nemzeti közösség kulturális kánonja. Amíg a szeretet a mérték. „Szekuláris kultúránk tagadja a hit antropológiai szükségét” – mondja. Szükséges egy érték-kánon. Mert a „hit”, az azonosulás képessége és az azonosulás „tárgya” nélkül nincs pszichés élet. Sem demokrácia. Semmiféle élet nincs.

*

Sőt, a nem hívő Kristeva, ennél is tovább megy. Alázattal megvallja, hogy az európai etikák eredete mindig a Kereszt marad. A Fiúval azonosulni tudó, vele együtt szenvedő Atya. A szabadság törekeny útját – ahogyan ő nevezi – csakis erre a *compassiora*, együttérzésre figyelve őrizhetjük meg. „Krisztus Mozarthoz vezet. A kereszténység a szenvedést átfinomítja örömbé, majd ekstázisba. Hallgasd csak meg a C-moll mise Uram Irgalmazz tételét. Allah terrorista örültjei, másokkal egyetemben, el kéne, hogy gondolkodjanak ezen.” S valóban el kell gondolkodunk egy humanista oktatáspolitikai forrásain. A tényen, hogy csakis a „görög-judeo-kereszténységen” belül fejlődött ki a megbocsátás képessége. Amikor a kapott sértést, sebet nem bosszúval, megtorlással, hanem megbocsátással viszonzozzák. S mindennek a forrása a *szerető Atya* élménye. Annak átélése, ahogyan csak az Isten és a szülői szeretet képes azonosulni velünk. S ennek élményéből születik a küldetés, hogy észrevegyem a másik szenvedését.

*

„Nem lehetséges a másik szenvedésére érzékeny szeretet cselekedete, ha azt nem előzi meg a funkcionáló beszéd és a képzelet, a kölcsönös »szeretetátvitel« a vigasztaló és a vigasztalt között. Ez az, amit a kereszténység megpróbál, amikor felismeri az elodázhatatlan szükségét, hogy a Fiú szenvedésére érzékeny Atya-ideál felé forduljon; mely szeretet képes magába fogadni minden szenvedést. Ez az, amit a kereszténység megkísérel, különösen, mikor ezt az Atyával való azonosulást *kreativitássá*, az élet művészetévé szublimálja.” Megbocsátássá. E szeretetátvitelt a pszichoanalitikus gyógyító praxisban Kristeva a megbocsátás modern változatának tartja. Az erőszak, a félelmek a szeretet terében meghallgathatók és a másikba vetett bizalommal alakíthatók.

Ez a humanista oktatáspolitikai tétje. Ezért nem kétséges, hogy különösen alacsony középokon helyre kell állítani a humanitás erőterét. Élményeknek, érzések-



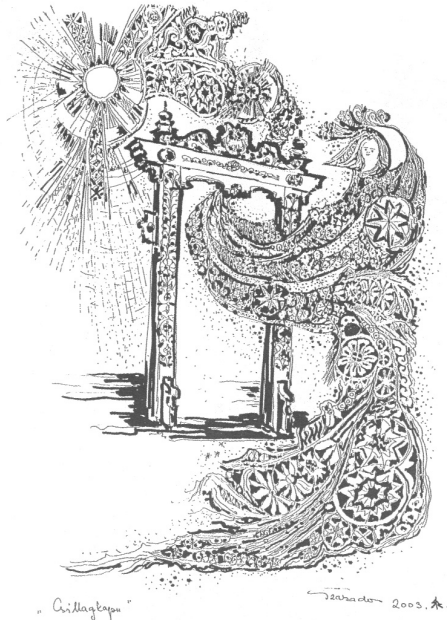


nek; a személy kimondatlan élményeit és kérdéseit tükröző „tantárgyakat” visszaadni a *befalazott* – nyelvétől megfosztott – nemzedéknek. Meg kell nézni, elegendő-e a humán tér a curriculumban.

*

Kár, hogy Cseh Tamás mennybeli dalára nem emlékszem. Mégis, igyekeztem prózában megírni, miről is szólhatott. S ezzel, álmomat zárom, itt, a London School of Economics könyvtárában. Ám még ez a bekezdés hátra van. S talán ez a legfontosabb. Mindennek alapja, hogy a közbeszéd negatív erőteréből kilépjünk. Tudom, ez a legnehezebb. Rálátni a mátrixra és kilépni belőle. Váltig hiszem, hogy egy helyes oktatáspolitikai a nagypolitika egyetlen lehetséges kontrollja. Ha nem az oktatási tárca mint humán-tárca a „polisz” újragondolásának központja, akkor soha nem ismerhetjük fel, hogy a szekularizáció mi magunk vagyunk. Mert elfogadjuk, hogy prostituálható politikai (kampány)tanácsadó cégek és zsoldos kampánystábok ejtették túsul nyelvünket. Remélem, egyszer a pártelnökök és pártelíttek, s különösen is a mindenkori miniszterelnök, rájönnek erre, s végre felismerik felelősségüket. Ebben az országban a szeretet terének hosszú távú gyógyítása mindennél fontosabb feladat.

London, 2010. január 20.



Szabados István: Csillagkapu





Pilinszky János

Panasz

Elevenen a csillagok alá,
az éjszakák sarában eltemetve,
hallod a némaságomat?
Mintha egy égbolt madár közeledne.

Így hívogatlak szótelen:
az örök hallgatásból,
idegen egeid alól
valaha is kiásol?

Eljut hozzád a panaszom?
Hiába ostromollak?
Köröskörül a félelem
zátonyai ragyognak.

Számíthatok rád istenem?
Úgy vágyom közeledre,
dideregve csak hevesebb
a szerelmek szerelme!

Temess a karjaid közé,
ne adj oda a fagynak,
ha elfogy is a levegőm,
hívásom sose lankad.

Légy reszketésem öröme,
mint lombjai a fának:
adj nevet, gyönyörű nevet,
párnát a pusztulásnak.





Oktatás és politika

TÖREKVÉSEK ÉS MEGVALÓSULÁSUK

NÉHÁNY SOR AZ OKTATÁS KÉT ÉVTIZEDÉRŐL

MÁDL FERENC

A mikor 1989–1990 körül egy eladósított, a világpiacon versenyképtelen, korábbi piacainak fizetéképtelenségét ellensúlyozni nem tudó Magyarországon esélyeiről, jövőjéről gondolkodtunk, mindig a magyar szürkeállományban, a kiművelt emberfőkben láttuk a fölemelkedés esélyét. Az akkori átalakulástól – egyebek közt – azt vártuk, s erre építettük reményeinket, hogy a demokrácia és a szabadság végre lehetővé teszi, hogy a szellem, az alkotókedv, a tudás szabadon kibontakozhasson. Úgy gondoltuk, és meggyőződésem, hogy nem alaptalanul, hogy így lesz a magyarság „emelkedő nemzet”, és akár két évtized elegendő, hogy szorosan fölzárkózzék nyugati mintaképei mögé.

Nem arról szeretnék panaszkodni, hogy ez a remény nem vált valóra, talán nem is volt mindenben megalapozott. Azzal azonban szembe kell néznünk, hogy ma, amikor ismét a két évtizeddel ezelőtt megélthet hasonló mélységű válságba jutotunk, már alig-alig jut eszünkbe, hogy akkori reményeinkhez hasonlóan a szellem erejébe vessük bizodalmunkat. Ennek okai messzire vezetnek, és itt aligha van mód arra, hogy föltárjuk rendszerüket. Azt azonban nem árt feleleveníteni, hogy annak idején milyen irányba indultunk, hogy a rendszerváltoztatás jogi eszközeivel merre kívántunk utat nyitni a korábbi – korlátai ellenére is jó hírű – iskolaügynek.

Az első demokratikus kormányzati ciklusban született jogszabályok kivétel nélkül a pártállam hatalmi önkényének érvényesítését szolgáló jogi eszközök kikapcsolását, a szabadság és a demokrácia érvényesítését szolgálták. Különös emléke ennek a kornak, hogy az 1990-es érettségikre már a választás után került sor, de a tantervi elvárások közt még ott szerepelt a marxista-leninista világnézet elsajátításának követelménye, amit az akkori miniszter rádión keresztül nyilvánított semmisnek.

Az első intézkedések megszüntették az állam korábbi, lényegében teljes oktatási monopóliumát, lehetővé tették a szabad iskolaalapítást és az iskolaválasztást. Döntés született arról, hogy az egyházak visszakapják iskoláikat, megkezdődött az ingatlanok visszaadása, ami természetesen nem járhatott a diákok súlyos érdeksérelmével, de sokfelé így is értetlenségbe és ellenállásba ütközött.



Éppen a tanszabadság biztosítása követelte meg a *Nemzeti alaptanterv* létrehozását, ami ugyancsak hosszabb vitákat követelt és évekig húzódtott. Az iskolák szabadságának biztosítása követelte meg az iskolaszékek intézményének felújítását. Megszűnt a tankönyvkiadás monopóliuma, a pedagógusok maguk választhatták meg, hogy a mind szélesebb tankönyvkínálatból mit választanak, milyen módszert követnek.

Hosszadalmas viták kezdődtek arról, hogy kötelezően bevezethető-e vallás- és erkölcsstan oktatása. Sajnos, ez elmaradt, csupán kísérleti jelleggel került rá sor, és az esetleges tankönyvre kiírt pályázat is fél sikert hozott (pedig meggyőződésem, hogy ez, valamilyen választható formában a ma embere számára is nélkülözhetetlen). Hosszas és meddő viták kezdődtek az iskolák világnézeti semlegességéről: megfelelkezve arról, hogy eredményesen oktatni és nevelni csak elkötelezetten lehet.

A felsőoktatásban kezdetben az autonómia helyreállítását tartottuk a legfontosabbnak. Ezzel összefüggésben megszűnt a korábbi zárt létszámkeret, növekedhetett a hallgatók létszáma. Lehetővé vált magánegyetemek létesítése és újjászületett az egyházi felsőoktatás is. Kinyílt a határ: változatos formában, sokféle ösztöndíjas támogatással a határon túli magyarok is beiratkozhattak a magyar egyetemekre, a hazai hallgatók is eljutottak a külföldi egyetemekre.

Mindez az oktatás világának radikális átalakulását jelentette. A célkitűzés egyértelmű volt: a korábbi szakmai színvonal megőrzésével egy nyitott, az európai oktatási rendszerekhez illeszkedő, a korábbi ideológiai és adminisztratív korlátozásoktól, politikai elvárásoktól független, autonóm oktatási rendszer kiépítése.

A rendszerváltozás megmutatta, hogy a jogi-szerkezeti változások viszonylag gyorsan keresztülvihetők. Ennél nehezebb a gazdasági alapok biztosítása, ahogyan ma is gyöngye pontja ez az oktatásnak. Azt feltételeztük, hogy a mentalitás átalakulása tart majd a legtovább, hiszen – ahogyan ezt Antall József is többször elmondta – az országnak csak egyetlen elitje, értelmisége van, és azt lecserélni nem lehet. Vagyis számoltunk azzal, hogy a közoktatás átalakítását azokra kell bízunk, akik korábban egészen más elvárások jegyében dolgoztak. Egészében véve kellemes meglepetés volt, hogy a pedagógustársadalom tevőlegesen részt vállalt az átalakulásban. Ugyanakkor az iskolarendszer megújításába máig nem fektetett a magyar társadalom elegendő összeget.

Két évtized elteltével az oktatási rendszer legtöbb szintje súlyos válságtüneteket mutat. Az önkormányzati fenntartásba került iskolarendszer alulfinanszírozott, a kistelepülések iskolái, amelyeknek a vidék népességmegtartó erejében kulcsszerepük van, sorra megszűnnek. A válságövezetekben, ahol éppen az oktatás kínálna kiemelkedési esélyt, a szegregáció kérdése egyre súlyosabb társadalmi problémákat vet föl. A PISA vizsgálatok a tanulók szövegértésének romlását mutatják, a funkcionális analfabéták száma növekszik. A kétszintű érettségi rendszer a korábbi



követelményeket az emelt szinthez kötve a gyakorlatban jelentősen elértéktelenítette ezt a vizsgát. Az egyetemi oktatás mennyiségi fölfutása a színvonal komoly zuhanásához vezetett. A pedagógusok társadalmi és anyagi megbecsülése mélyponton van, a diplomás fiatalok különösen nehezen jutnak munkához, tudásukat nem tudják a gyakorlatban hasznosítani, megerősíteni, elmélyíteni. A fiatal kutatók előtt alig nyílik előmeneteli lehetőség, aggasztóan sokan gondolják úgy, hogy csak külföldön tudnak értelmes, biztos megélhetést nyújtó munkához jutni. Egyetlen területen mutatkozik jelentős előrelépés: a most végzettek nyelvtudása messze meghaladja a korábbi generációkét.

A ma látott kép már nem is annyira ellentmondásos, mint inkább lehangoló. A jövő kormányainak feladata az előbbieken sorolt negatív jelenségek visszaszorítása, a negatív tendenciák megfordítása.

Három kérdésre külön is fel kell hívnom a figyelmet. Az első, eddig nem említett gond a szakoktatás rendszerének, céljának újragondolása. A mai magyar gazdaságot egyszerre jellemzi a munkanélküliség és a munkaerőhiány. A szakoktatás az egyik olyan eszköz, amelyik segíthet a különféle igények egyeztetésében. A másik, általam korábban is oly fontosnak tartott feladat: az erkölcsstan órák kötelezővé tétele: nemcsak siránkozni kell az értékek válsága, a társadalom működésének morális zavarai és a hasonló jelenségek miatt, hanem meg kell mutatni a kívánatos értékeket, követendő utat. A harmadik feladat a bolognai rendszerű felsőoktatási modell korrekciója, a gyakorlatban megmutatkozó ellentmondások feloldása. Mindehhez tudatos, elszánt, következetes politika kell, több ponton jelentősebb ráfordítások nélkül, a szabályozás eszközével is jelentős eredményeket lehet elérni. Az oktatás rendszerének egészét megújító, mélyreható, a nemzet életműködésének egészére ható, súlyos társadalompolitikai kérdések megoldását is szolgáló, átfogó rendezés azonban nemcsak szakmai kérdés. A sikerhez arra is szükség van, hogy a kulturális politika érdekérvényesítő képessége ahhoz váljon hasonlóvá, mint egykor Eötvös József, majd Klebelsberg Kuno idejében.





ISKOLA – ERKÖLCS – TUDÁS

BEVEZETŐ TANULMÁNY A KONFERENCIA TÉZISEIHEZ

KORMOS JÓZSEF

A köznevelési, szakképzési, felsőoktatási és felnőttképzési rendszer újjáépítéséről rendezett konferenciát Iskola – erkölcs – tudás címmel 2009. november 7-én a Duna-melléki Református Egyházkerület Székházának dísztermében a Kereszténydemokrata Néppárt és a Barankovics István Alapítvány. A konferencián áttekintették a KDNP készülő oktatási programjának fő téziseit.

Semjén Zsolt a KDNP elnöke *Kereszténydemokrácia és oktatás-nevelés* című nyitóelőadásában kiemelte, hogy pártja oktatási terveinek és programjainak egy filozófiai emberkép adja a fundamentumát. A marxizmus kollektivistája és a liberalizmus individualista emberfelfogásával szemben a közösségi és az egyéni szempontok összhangját, harmóniáját kereső keresztény felfogást tartja szükséges kiindulási alapnak. Ezt nyíltan felvállalják, abban a reményben, hogy ez jó a mai magyar társadalomnak is. Az oktatás felemeléséhez a társadalmi környezet megteremtése is fontos. A média által kínált példák, és a politikai elit adta minták az oktatásügyének is kárt okoznak. „Egy ilyen társadalmi közegben hogy lehet azt mondani egy gyereknek, ne hazudjon, ha a korábbi miniszterelnök önfeledten hazudott egy országnak? Hogy ne emeljen el egy sportszeletet a boltból, miközben a kormány a fél országot ellopta?” – tette fel a kérdést a KDNP elnöke.

Orbán Viktor üdvözlő levelét Rétvári Bence az Ifjúsági Kereszténydemokrata Szövetség elnöke, a KDNP országgyűlési képviselője olvasta fel. A Fidesz elnöke arra hívta fel a figyelmet, hogy mennyire fontos a tudás, az ismeretanyag megszerzése, hiszen ennek hiányában az ember védtelen, kiszolgáltatott és könnyen félrevezethető lesz. A kritikus szemlélethez, a mérlegeléshez, az okos döntéshez, választáshoz megfelelő tudás kell. A negatív tendenciák és hibás döntések miatt nehéz feladat előtt áll az oktatás, ezért szükséges az elvi megalapozás mellett a gyakorló pedagógusok tevékenysége is. Ennek a gondolatnak a jegyében fejezte be levelét is: „Köszönet illeti a Kereszténydemokrata Néppártot és a Barankovics Alapítványt, hogy nekiláttak az alapok kiásásának. Szerencsére kiváló segítők csatlakoznak a munkához: a polgári erők oktatáspolitikusai mellett számíthatunk a műveltség iránt elkötelezett, hivatásuknak élő, a rossz intézkedések bénító ereje ellenében is dolgozó pedagógusokra. Kíváncsi vagyok, hogy a mai, *Iskola – erkölcs – tudás* című konferencián és fórumon hasznos, bölcs gondolatokra jussanak!”





Hoffmann Rózsa országgyűlési képviselő a KDNP oktatáspolitikusa, intézetvezető egyetemi docens ismertette a párt elképzeléseit és terveit az oktatás újjáépítéséről. Elsőként a radikális változás szükségességét emelte ki, valamint arra kérte az oktatásügy szereplőit, hogy vegyenek részt ebben a munkafolyamatban, küldjék el észrevételeiket, ötleteiket, javaslataikat. Véleménye szerint szakítani kell azal a szemlélettel, hogy az oktatás, nevelés egyfajta szolgáltatásnak minősül és, hogy a közgazdasági, minőségirányítási, mérési-értékelési-elszámoltatási mechanizmusokat kell érvényesíteni ezen a területen. Az oktatási intézmények és az oktatásügy szereplői nem a multinacionális cégek felfogása és a fogyasztói mentalitás szerint működnek. Az oktatásirányításnak nem a fogyasztók vagy a választók kegyeit kell keresnie. A nevelés, az oktatás elsősorban értékörzés és értékteremtés, az emberi személyiség és a közösség értékeinek az őrzése és megteremtése. Vagyis embernevelés, ahogy ez a 996-os Szent Márton-hegyi iskola megnyitása óta a magyar iskola célja. Meg kell teremteni az egyensúlyt a magyar oktatás hagyományai és a mai kor megújulási igényei közt. Az oktatási rendszer kiemelt értékei „az erkölcs, a rend, a tudás, az igazságosság, a szabadság, a szektorsemlegesség, minden hátrányos megkülönböztetés elvetése, a »mindenkinek igényei, képességei és törekvései szerint« elv és az ellenőrzött minőség teljes körű érvényesülése”. Az oktatás fenntartása az állam kötelessége és felelőssége, ebből következően az államot jogok is megilletik az oktatással kapcsolatban. Szükséges, hogy az oktatási rendszerben valóban rend legyen, a köz-, a szak- és a felsőoktatás, valamint a felnőttképzés szervesen egymásra épüljön. Az oktatás ügye a politikától is meg kell, hogy kapja a megfelelő segítséget és támogatást, ahogy ez Klebelsberg Kuno kultuszminisztersége idején megtörtént.

Seregély István nyugalmazott püspök, a Magyar Katolikus Püspöki Konferencia volt elnöke személyes hangvételű előadásában arról beszélt, hogy miért ragaszkodik a keresztény szemlélet az oktatás-nevelés ügyéhez. Az ember lényegéhez – és nemcsak a keresztény értelmezésben, de ott kiemelten – hozzátartozik a nevelés, az oktatás, hiszen az ember nem idomítható, hanem nevelhető lény. A tudás mellett az erkölcsnek is fontos szerepe van. A szakterületi tudás és annak felhasználása összetartozik, de a felhasználással kapcsolatos döntés már erkölcsi döntés. Ezért van szükség a tudás átadása mellett az erkölcsi nevelésre is.

Délután egy fórum keretében az oktatási program fő téziseinek megbeszélésére került sor. A konferencia aktualitását – és egyben a változás szükségességének az aktualitását – jelezte a nagyszámú részvevő és a sok hozzászólás is.





ISKOLA – ERKÖLCS – TUDÁS

A KÖZNEVELÉSI, SZAKKÉPZÉSI, FELSŐOKTATÁSI ÉS FELNŐTTKÉPZÉSI RENDSZER ÚJJÁÉPÍTÉSE

HOFFMANN RÓZSA

A magyar iskola 996-os Szent Márton hegyi megnyitása óta az *embernevelést* tűzte maga elé célul. A nevelést a teljes személyiség és általa a közösség (család, nemzet, egyház, emberiség) fejlődésének szolgálatába állította. Pedagógiai kultúrájának köszönhetően volt sikeres és vívta ki magának Európa és a világ elismerését.

A rendszerváltoztatást követően a tradíciókkal szemben megjelent, majd megerősödött az az oktatásirányítási filozófia, amely *szolgáltatásnak* tekinti az iskolai működést, és a humán szférától idegen közgazdasági, minőségirányítási, mérési-értékelési-elszámoltatási mechanizmusokat érvényesít és kényszerít rá. E felfogás szerint mindig a szolgáltatást igénybe vevőknek (a gyerekeknek és a szülőknek, illetőleg a fogyasztói társadalmat megtestesítő multinacionális cégeknek) van igazuk, minden tevékenységet elvárásaikhoz kell igazítani, a partneri elégedettséget mindenáron megszolgáltatni, engedve a könnyebb ellenállásnak, az igénytelenségnek.

Ilyen kártevést tapasztalhattunk meg az utóbbi évek oktatásirányításában. A fogyasztók (a választók) kegyeit kereső, gyakran szakmailag hibás intézkedések sorozatát szenvedték el az iskolák. A „reformintézkedések” számúzték a kötelességteljesítést, az élhető rend és fegyelem megkövetelését. Eközben évről évre kevesebb pénz jutott a költségvetésből az oktatási rendszerre. Az eredmények mára a köz- és a felsőoktatásban egyaránt annyira leromlottak, hogy az már legnagyobb nemzeti kincsünket, a szellemi értékeink fennmaradását és erősödését veszélyezteti.

A társadalmi és értékrendbeli változásokkal szemben az iskola is felkészületlen volt. Azonban képes lett volna megőrizni eredményeit, ha a politikától megkapta volna a szükséges segítséget. Mint ahogyan gróf Klebelsberg Kuno kultuszminister idején, amikor Trianon után Magyarország a többség támogatását élvező nemzeti oktatás- és kultúrpolitika eredményeképpen volt képes talpra állni.

A kormányváltás után ezt az utat kell követnünk. Késlekedés nélkül visszafordítani a kártékony folyamatokat, és megkezdeni az oktatásügy újjáépítését a közmegegyezésen nyugvó európai humanista értékek, a természetjog, a kereszténységben gyökerező erkölcsiség talapzatán.

A Kereszténydemokrata Néppárt az oktatásügyben ránk váró feladatokat az alábbiak szerint foglalja össze.





I. ALAPELVEK

Az oktatási rendszer

- kiemelt értékei az *erkölcs*, a *rend*, a *tudás*, az *igazságosság*, a *szabadság*, a *szektorsemlegesség*, minden hátrányos megkülönböztetés elvetése, a „mindenkinek igényei, képességei és törekvései szerint” elv és az ellenőrzött *minőség* teljes körű érvényesülése;
- megőrzendő értéke az intézmények szakmai *autonómia*ja ésszerű *szabályozottság* és korszerű *ellenőrzés* mellett;
- értékteremtő, *kiemelt ágazat*, a társadalom megújító- és hajtóereje, nemzeti és egyetemes kultúránk alkotó eleme, amely sok más terület előtt elsőbbséget élvez;
- a *közjót* és az egyéni célokat egyaránt szolgálja, tiszteletben tartva mások jogait;
- egyensúlyt teremt a hagyományok és a folytonos megújulás között;
- igénybe vétele ingyenes és a gyermekek részére legalább 16 éves korig kötelesség;
- fenntartása az *állam* elsődleges kötelezettsége és felelőssége, amelyből jogok is következnek;
- középpontjában az *ember* áll: a gyermek és a pedagógus, továbbá a szülő, akiknek kötelességeik és jogaik egységet alkotnak;
- a *köz*-, a *szak*- és a *felsőoktatás*, valamint a *felnőttképzés* az oktatási rendszer egymásra épülő szerves része.

A közoktatási intézmény

- tudás-, érték- és kultúraközvetítő nevelő intézmény, amely a gyermekek érdekeit szem előtt tartva pedagógiailag szükséges szolgáltató funkciókat is betölt;
- feladata az értékelvű *nevelés* a *családdal* együttműködve és azt segítve, valamint a műveltség alapjainak elsajátíttatása;
- célja a test, a lélek és a szellem arányos fejlesztésével a személyiség és a közösségek harmóniájának elősegítése.

A szakképzés

- az oktatási rendszer szerves része, amelyben érvényesül valamennyi alapelv;
- kitüntetett feladata a munka becsületének helyreállítása, az újítások serkentése, a társadalom szakmai munkaerőigényének biztosítása.

A felsőoktatás

- az ország szellemi, morális és kulturális építésének kiemelt terepe;
- kitüntetett feladata a *szellemi tőke* gyarapítása, a *tudományok* művelése, az oktatás, a kutatás és az innováció egységén a *fejlődés* előmozdítása, a közjóért cselekedni kész *értelmiség* képzése és az ország felsőfokú *szakemberigényének* biztosítása;





- az oktatási rendszer szerves része, és a pedagógusképzés révén a közoktatás minőségének megalapozója.

A pedagógus, oktató

- példamutató személyiségével az oktatási rendszer első számú működtetője, a gyermekek (diákok) mellett legfontosabb szereplője, akit megilletnek az ehhez szükséges anyagi és morális társadalmi létfeltételek;
- az alapelvek csak akkor érvényesülhetnek, ha azokkal a többségük azonosul;
- a célokat csak akkor érhetjük el, ha azokat a többségük magáévá teszi és munkájával elősegíti.

II. CÉLOK

Az intézményekben valósuljon meg az ismeretek, a kompetenciák és az erkölcsi rend harmóniája, ezen értékek elsődlegessége. Az oktatási rendszer sikeres működésének eredményeképpen a végzettek legyenek képesek és készek személyiségük és közösségeik gazdagítására, tudásuk megújítására egész életükön át. Ismerjék meg önmagukat, és legyenek képesek megővni-megerősíteni személyiségük harmóniáját.

Minél több tehetség bontakozzék ki, minél több területen, hogy alkotómunkával javakat tudjanak teremteni. Senki se kallódhasson el. Minden egyes fiatal végezhesse el a képességeinek megfelelő sikerességgel az iskoláit. A korosztályok egyre növekvő hányada fejezze be eredményesen a középiskolát.

Minden korosztály közel felének legyen lehetősége felsőfokú tanulmányokat folytatni államilag finanszírozott formában.

A felső-, a köz- és a szakoktatás mérhető teljesítménye emelkedjék a világranglista élvonalába, társadalmi presztízsük emelkedjék ismét a leginkább megbecsült kategóriák közé.

Minden intézmény rendelkezék rendeletben szabályozott infrastruktúrával, eszközökkel, sportlétesítményekkel.

Az oktatási rendszer finanszírozásának GDP-arányos százaléka haladja meg az EU legfejlettebb országáit.

A pedagóguspálya váljék vonzóvá és keresetté, mert a célokat csak így érhetjük el.

III. PRIORITÁSOK

1. Teljes ember nevelése erkölcsre, tudásra, egészségre.
2. A szakképzés eredményes és funkcionális működésének lehetővé tétele.





3. Tehetségek felkutatása és fejlesztése.
4. Leszakadás megakadályozása.
5. A pedagógusok, oktatók megbecsülésének és tekintélyének helyreállítása.

IV. VÁLLALÁS

A magyar közoktatás javától szerkezetileg és tartalmilag idegen, ideológiai alapon erőltetett, hatalmi szóval elrendelt átalakítások helyett a neveléstörténetünkben bevált, régóta sikeres *hagyományos értékeket* őrizzük és fejlesztjük, visszaállítjuk az „esélyegyenlőség” jegyében újabban lefelé nivellált magyar közoktatás egykori „felemelő” szerepét a széles és igényes szakmai közvéleménynek és az értelmiségnek a döntések előkészítésébe történő bevonásával.

A leszakadt vagy leszakadóban levő rétegek gyermekeinek eredményes tanulásához, fejlődéséhez új esélyt teremtünk.

A nevelést-oktatást nem közgazdasági értelemben vett szolgáltatásként kezeljük, hanem mint a társadalom megbízásából és felhatalmazásával, szakmai felkészültségük és emberi kvalitásaik alapján a köz bizalmát és tekintélyét élvező, *szolgálatot teljesítő* szakemberek által végzett és irányított közfeladatot.

V. AZ OKTATÁSI RENDSZER TERÜLETEI

1. Közoktatás

Az iskolarendszer szereplői

- Gyermekek, *tanulók, diákok*, akik kötelességeiket teljesítik és jogaikat élvezik. Emberi méltóságukból eredően sem lelki, sem fizikai értelemben nem alázhatók meg. Jogi nagykorúságuk eléréséig vezethetők és vezetendők.
- Pedagógusok, *oktatók*, akik a rendszerben kiemelt szerepet játszanak, hogy teljes személyiségükkel és munkájukkal a gyermekek, ifjak egészséges fejlődését szolgálhassák. Szakmai érdekvédelmükről regionális és országos szinten szervezett *szakmai köztestület* (Pedagóguskamara) gondoskodik. A pedagógusok kötelező továbbképzését legalább 80%-ban a központi költségvetés fedezi. A közoktatási rendszer céljainak szolgálatába állított pedagógus-politika (kiválasztás, képzés, bérezés, továbbképzés, életpálya) a programunk egyik sarkköve.
- Szülők, akik a nevelés eredményességéért első helyen viselik a felelősséget, és akik a közoktatási intézmények kiemelt partnereiként véleményező és javaslattevő szerepben kapcsolódnak be az iskolák tevékenységébe.
- *Egyéb dolgozók*, akiknek munkáját az oktatási rendszer céljai, alapelvei és prioritásai határozzák meg.





- A szereplők érdekeit össze kell egyeztetni úgy, hogy a gyermekek, tanulók közös érdekei mindig elsőbbséget élvezzenek.

Iskolaszervezet

- ÓVODA ÉS BÖLCSŐDE

Minden településen, ahol legalább 8 ilyen korú gyermek szülei igénylik, működnie kell legalább egy csoportnak.

Az óvodáskor kezdete a 3. életév, vége a 7. életév.

A bölcsődéskor kezdete az öthónapos életkor, vége a 3. életév.

A bölcsőde alapfeladata a gondozás és az életkornak megfelelő szokások kialakítása.

Az óvoda legfontosabb feladata az anyanyelvi készségek fejlesztése és a játékos tanulás.

Szükség esetén óvoda és bölcsőde összevontan is működtethető.

- ÁLTALÁNOS ISKOLA

Négyéves alsó és négyéves felső tagozata, összesen 8 évfolyama van.

Kilencedik (továbbképző) évfolyam területi szervezésben működhet a középfokú oktatásra történő felkészítés céljából.

Az alsó tagozat kiemelt célja és feladata az alapvető kompetenciák életkornak megfelelő fejlesztése.

A második évfolyam végétől ismét lehet osztályozni, és megszünik az évismétlés tilalma.

A felső tagozat kiemelt célja a kompetenciák fejlesztésének folytatása a szaktárgyi tanulmányokba történő fokozatos bevezetéssel.

Az általános iskola együttesen (integráltan) nevel minden gyermeket, de a sajátos vagy speciális nevelési igényűekkel való foglalkozást – akiknek létszáma nem haladhatja meg a 10%-ot – külön szakemberek segítik.

A 10%-nál magasabb arányszám, illetve súlyos fogyatékek esetén a sajátos nevelési igényű gyerekeket öt-, legfeljebb nyolcfős csoportokban lehet nevelni. Emellett fenn kell tartani és szükség szerint fejleszteni a speciális intézményhálózatot.

A hátrányos helyzetű zónák iskolái az államtól kiemelt szakmai és anyagi segítséget kapnak.

Minden településen, ahol legalább 8 gyermek szülei igénylik, működnie kell alsó tagozatnak.

Alacsony létszám esetén az alsó tagozat összevont osztállyal is működnhet.

Alsó tagozatos osztálylétszámok: 8 és 24 között.

Felső tagozatos osztálylétszámok (kivéve a kistelepüléseket): 16 és 32 között.

A 4. évfolyam után szükség esetén továbbképző évfolyam szervezhető.





- GIMNÁZIUM

Funkciója a széles alapműveltség megszerzésének elősegítése, az értelmiségi pályákra, felsőfokú továbbtanulásra történő előkészítés. Felkészít az érettségi vizsgára. Többféle (például humán, reál) gimnázium szervezhető.

Csak megfelelő tanulmányi eredmény birtokában nyerhető felvétel.

Össze kell vonni a gimnáziumi felvételi vizsgákat és az általános iskolában folytatott méréseket.

A gimnáziumnak általában négy évfolyama van.

Osztálylétszámok: általában 18 és 36 között.

A hat és a nyolc évfolyamos gimnáziumok mélyebb tudást közvetítenek és magasabb követelményeket támasztanak a diákokkal és a tanárokkal szemben. A kritériumokat az érdekeltek bevonásával szakemberek dolgozzák ki, és ezeket jogszabály rögzíti.

Az általános iskola és a hat vagy nyolc évfolyamos gimnázium megfelelő évfolyamain az átjárás rugalmas.

Az esetleges lemaradást a tanulónak külön munkával kell pótolnia, amiben a fogadó iskola tanárai egyéni foglalkozások keretében és türelmi idővel segítik.

- SZAKKÖZÉPISKOLA

Funkciója az alapműveltség megszerzésének elősegítése, a munkavállalásra és elsősorban szakirányú felsőfokú továbbtanulásra történő előkészítés. Felkészít az érettségi vizsgára.

Biztosítja az általános műveltség alapjainak megszerzését és felkészít a szakmai specializáció megkezdésére.

Az általános iskolát eredményesen elvégzett tanulók felvételi vizsga nélkül, esetenként sikeres alkalmassági vizsga után kezdhetik meg tanulmányaikat a szakközépiszkolában.

Osztálylétszámok: általában 18 és 36 között.

A szakközépiszkola és a gimnázium megfelelő évfolyamain az átjárás szabad. Az esetleges lemaradást a tanulónak külön munkával kell pótolnia, amiben a fogadó iskola tanárai egyéni foglalkozások keretében és türelmi idővel segítik.

- SZAKISKOLA

Funkciója a középfokú szakképesítés megszerzésének elősegítése az alapműveltség szélesítése mellett.

Az általános iskolát eredményesen elvégzett tanulók felvételi vizsga nélkül, esetenként sikeres alkalmassági vizsga után, szükség szerint felzárkóztató év után kezdhetik meg szakiskolai tanulmányaikat.

A szakiskolának legfeljebb öt, kivételesen minimum két és fél évfolyama van, belső szerkezete változó.



Osztálylétszámok: általában 18 és 32 között.

A szakmai gyakorlatot a tanulók az alapozás időszakában általában iskolai tanműhelyben, a specializáció szakaszában döntően cégeknél, vállalkozóknál végzik.

A térségi integrált szakképző központok helyét és feladatait szervesen be kell illeszteni a közoktatás, a szakképzés és a munkaerő-piaci képzés rendszerébe.

A szakképzésben részt vevő valamennyi diák tanulmányi eredményétől függő mértékben ösztöndíjat kap.

A hiányszakmákban az ösztöndíj mértéke jelentősen meghaladja az átlagot.

A vállalkozásokat jelentős adó- és egyéb kedvezményekkel kell ösztönözni a gyakorlatok befogadására és a pályakezdeők alkalmazására.

Az ösztöndíjakat és az egyéb támogatási formákat az ösztöndíjrendszer és a munkaerő-piaci alap aktív eszközeiből integrált új rendszerben kell biztosítani.

A szakiskola és a középiskolák megfelelő évfolyamain az átjárás szabad. Az esetleges lemaradást a tanulónak külön munkával kell pótolnia, amiben a fogadó iskola tanárai egyéni foglalkozások keretében és türelmi idővel segítik.

A szakiskolában és szakközépiskolában folyó szakképzés a közoktatás kiemelt feladata.

• KOLLÉGIUM

Önálló nevelőintézmény, amely iskolával összevontan is működhet.

Funkciója a lakóhelyétől távolabb tanuló vagy szociális okok miatt a családtól elszakadt fiatalok nevelésének, alapműveltségük megszerzésének, egyéni és közösségi céljaik elérésének segítése a családdal és az iskolával együttműködve.

A kollégiumok jellemzően országos beiskolázással, átlagban heti hat napon keresztül működnek, aminek fedezetét a központi költségvetés biztosítja.

A férőhelyek számát növelni, az épületek állagát és a felszerelések színvonalát gyors ütemben javítani kell.

• ALAPFOKÚ MŰVÉSZETOKTATÁSI INTÉZMÉNY

A művészeti nevelés elengedhetetlen a harmonikus személyiségfejlesztésben, ki-tüntetett eszköz a leszakadás megakadályozásában. Mindkettő a közoktatás ki-emelt feladatai között szerepel.

Az alapfokú művészetoktatási intézmény funkciója a művészeti nevelés kiegészítése minden azt igénylőnek, továbbá a művészetek terén tehetséges gyerekek, fiatalok felkutatása és fejlesztése.

A szülők csekély mértékű térítéssel járulnak hozzá az alapfokú művészetoktatási intézményben folyó művészeti neveléshez.

A művészetoktatási intézmények alkotó- és előadóművész tevékenységét külön pályázati rendszer segíti.



- PEDAGÓGIAI SZAKMAI SZOLGÁLTATÓ

A pedagógiai szolgáltatásokat (szaktanácsadást, tájékoztatást, tantárgygon-
dozást, információs szolgáltatásokat, továbbképzéseket, versenyek szervezé-
sét stb.) döntő mértékben a megyei közgyűlések és országos szakmai intézet
irányításával működő pedagógiai intézetek látják el. Az intézetek szolgálta-
tásai az igénybe vevő iskolák és pedagógusok részére ingyenesek. A nem kö-
telező keretbe vont továbbképzéseket üzleti alapon egyéb szervezetek is vé-
gezhetik.

- PEDAGÓGIAI SZAKSZOLGÁLAT

A regionális, megyei vagy kistérségi szinten szervezett szakszolgálat funkciója
mindazoknak a kiegészítő feladatoknak a szakszerű ellátása, amelyek meghaladják
a képzett pedagógusok kompetenciáit. Kiemelt feladatai: nevelési és pályaválasztási
tanácsadás gyerekeknek és szülőknek, logopédiai szakszolgálat, fejlesztő peda-
gógusi szakszolgálat, gyógypedagógiai tanácsadás, gyógytestnevelés, gyógytorna,
szakértői és rehabilitációs bizottságok működtetése az eltérő képességű gyerekek
diagnosztizálására, krízistanácsadás.

A pedagógiai intézet és a pedagógiai szakszolgálat egy intézmény keretében is
működhet kétféle profillal.

- TÖBBCÉLŰ INTÉZMÉNY

A közoktatási rendszer intézményei alapesetben önállóak és egyprofilúak, a gyer-
mekek, tanulók létszáma átlátható az intézmény vezetősége és pedagógusai szá-
mára.

A kölcsönös megalégedésre működő többcélú intézmények létszámuktól füg-
getlenül továbbra is folytatják tevékenységüket. További nagy intézmények létre-
hozása, szervezése lehetséges, de nem cél.

Tartalmi szabályozás

- NEMZETI ALAPTANTERV (NAT)

Funkciója minden magyar iskolába járó gyermek és fiatal számára az egységes
nemzeti alaptanterv legfontosabb elemeinek neveléstudományi megalapozása
és rendeleti úton történő biztosítása.

A kerettantervek készítőinek szóló szakmai-irányítási dokumentum.

A NAT ismét kiegészül a mindenki számára kötelező minimális tananyaggal.

A tantervek újrafogalmazásakor egyensúlyt kell teremteni az értékhordozó ha-
gyományos és a mai kor által megkövetelt új tartalmak között, s azt öt-tízéven-
kénti korrekcióval fenn kell tartani.



• KERETTANTERVEK

A NAT alapján készülő, kötelező érvénnyel bíró, többfunkciójú szakmai-irányítási dokumentumok.

Az általános iskolára két-háromféle, a gimnáziumra ugyanennyi, a szakközép- és szakiskolára négy-ötféle kerettanterv készítése indokolt.

A kerettantervek kijelölik a tankönyvek meghatározó tartalmát.

Legalább 10%-nyi időkeretben szabadságot biztosítanak az iskolának a tananyag kiválasztásában.

Az iskolák egyedi engedéllyel eltérhetnek a kötelező kerettantervtől.

A kerettanterveket a szakmai köztestület javaslatára az oktatási miniszter adja ki.

• HELYI TANTERVEK

A helyi tantervek alapesetben csak a mintegy 10%-os szabad keretről rendelkeznek.

Azok az iskolák, amelyek önálló kísérletbe kezdenek vagy egyik kerettantervet sem tudják elfogadni, helyi tantervet alkothatnak, és szakmai akkreditáció (egye-di engedély) esetén jogosultak a szerint tanítani.

• ÉRETTSÉGI VIZSGA

Az érettségi egységes állami záróvizsga, amely alapfeltétele a legtöbb munkakör betöltésének.

Felsőfokú tanulmányok megkezdéséhez emelt szintű érettségi szükséges.

Az emelt szint minden tantárgyból magában foglalja az alapszintet: a felkészülés és maga a vizsga nem válik időben és térben ketté.

A vizsga objektivitását és összemérhetőségét megőrizzük.

Megszűnik az előrehozott érettségi, de megmarad a javító-, pótló- és a szint-emelő vizsga.

Az érettségi követelmények a közismereti és szakképzési tárgyak szabályozott konvertálhatóságával biztosítják a közoktatási és a szakképzési rendszer rugalmas átjárhatóságát.

Az érettségi tárgyak összetétele és száma szakmai vita eredményeképpen változhat.

A választható vizsgatárgyak száma jelentősen csökkenni fog.

Egyszerűbbé válik a vizsga adminisztrációja.

A változások két év türelmi idő után léphetnek érvénybe.

• TANKÖNYVEK ÉS TANESZKRÖZÖK

Megmarad, de egyszerűsödik a tankönyvjóváhagyás rendszere. Az engedély általában öt évre szólhat.

Egy tantárgyhoz egy-egy évfolyamon alapesetben legfeljebb három tankönyvet lehet engedélyezni.

Támogatás a szerzőnek jár, nem a kiadónak.



A szakképzési tankönyvek zömének helyét fokozatosan a digitális tananyag veszi át.

A nemzetiségi és a gyógypedagógiai tankönyvek ingyenessé válnak 2011-től. Minden jóváhagyott tankönyv ingyenes lesz.

- MÉRÉSI, ÉRTÉKELÉSI ÉS VIZSGARENDSZER

A gazdasági válság éveiben átmenetileg csökkenteni kell a nemzetközi méréseken való részvételünket.

Az általános iskolai mérések rendszerét össze kell kapcsolni a középiskolai felvételikkel.

Az iskolai helyi vizsgarendszerek fejlődését pályázatokkal kell ösztönözni.

Az emelt szintű érettségi mellett az egyetemek szóbeli felvételi vizsgát is tarthatnak.

A közoktatási rendszer intézményeinek működése

- NEVELÉS

A teljes ember nevelése erkölcsre, tudásra, egészségre a közoktatás első számú feladata.

Kiemelt figyelmet és támogatást élveznek a közelmúltban elhanyagolt nevelési feladatok: az erkölcsi, a közösségi, az egészségnevelés, valamint a hazaszeretetre nevelés.

Az intézmény működési szabályai a rendnek, a fegyelemnek és a kötelességteljesítésnek kedveznek.

Meg kell teremteni a normaszegő tanulók büntetésének lehetőségét: a közösségre bizonyítottan veszélyes fiatalokat kis létszámú osztályokban kell nevelni, képezni.

Meg kell teremteni a fiatalkorú bűnelkövetők intézményes nevelésének kereteit.

- TANÍTÁS-TANULÁS

A tanítás célja a tanulás elősegítése, amelyhez a pedagógus saját szakmai döntése szerint választ az iskola pedagógiai programjához illeszkedő estközöket és módszereket.

A házi feladat módszertani kérdés, azt törvény útján nem kell szabályozni.

A tanítás-tanulás folyamatának szakszerű megtervezése, a tanmenetek írása és folyamatos felülvizsgálata a tanár alapvető szakmai kötelessége.

Az értékelés, osztályozás kérdésében a neveléstudomány eredményeinek mérlegelésével intézményi szinten kell döntenie az osztályozás általános érvénye mellett.

A nem szakrendszerű oktatás szakmailag hibás bevezetése és kiterjesztése helyett valamennyi tanítási órán hangsúlyos szerepet kell kapnia a képességek és



készségek fejlesztésének, amire a külső szakmai ellenőrzés mellett az új, kötelező kerettantervek és jóváhagyott tankönyvek jelentik a biztosítékot.

A digitális taneszközök használata kívánatos, arról a tanár szakmai mérlegelés alapján szabadon dönthet az iskola pedagógiai programjában foglaltak szerint.

• DÖNTÉSHOZATAL

A közoktatás működési alapelve a *demokrácia érvényesülése* minden szinten, amit az előkészítésben zajló széles körű konzultáció, a testületi döntések prioritása és a megfelelő kontroll biztosít.

Az érintettek véleményét mind az intézményekben, mind az oktatáspolitikai döntések esetében már az előkészítés folyamatában ki kell kérni, s azt mérlegelve kell az intézkedéseket meghozni.

A közoktatási intézmények döntés-előkészítés folyamatába a nevelőtestület minden tagját be kell vonni.

Országos szakmai ügyekben kitüntetetten a szakmai köztestületé, a Közoktatáspolitikai Tanácsé, a felsőoktatásban a professzorok választott testületeié és a parlamenti pártoké a javaslatétel, majd a véleményezés joga.

A döntéshozatali mechanizmusokat és szinteket törvénynek kell rögzítenie.

• TEHETSÉGGONDOZÁS

A tehetségek felkutatása és fejlesztése a közoktatás kiemelt feladata.

Az iskolák minden tanévben regisztrálják az e körbe tartozó tanulóikat és egyéni fejlesztésükre tervet készítenek. Az eredményekről évente meghatározott rend szerint számot adnak.

A tehetségfejlesztésben együttműködnek a Nemzeti Tehetségsegítő Tanáccsal.

A tehetséggondozásban szükséges egyéni bánásmód pénzügyi kereteit a költségvetés biztosítja.

A nyolc és hat évfolyamos gimnáziumok a kognitív tehetség fejlesztésének szolgálatába állított intézmények, működésüket ez a feladat határozza meg.

Egyéb tehetséggondozó intézmények létrejöttét a kormányzat segíti.

• FELZÁRKÓZTATÁS

A leszakadás megakadályozása a közoktatás kiemelt feladata.

A hátrányos helyzetű térségek közoktatási intézményeinek eredményesebb működésére, a gyerekek leszakadásának megakadályozására szakmailag megalapozott és ellenőrzött programokat és forrásokat biztosítunk. Előnyt élvez e téren a hagyományörzés, a művészeti és az egészségnevelés, valamint a szakképzés kiemelt támogatása.

Az iskolák minden tanévben regisztrálják az e körbe tartozó tanulóikat és egyéni fejlesztésükre tervet készítenek. Az eredményekről évente meghatározott rend szerint számot adnak.



Cél, hogy a legtöbb gyermek integráltan nevelhető-képezhető legyen, mire középiskolába kerül.

Cél, hogy a hátrányos helyzetű fiatalok legalább 90%-a megszerezze első szakmáját 18-20 éves korára, vagy tovább tudjon tanulni.

A tehetséges cigány gyermekek értelmiségi pályákra irányítását külön ösztöndíj-programmal kell segíteni és annak hasznosulását évente ellenőrizni.

A közoktatási rendszer irányítása

- MINISZTER

Az ágazatot irányító és felügyelő miniszter egyetemleges felelősséggel tartozik a köz-, a szak- és a felsőoktatás, valamint a felnőttképzés törvényes, eredményes, a fenti alapelveknek és céloknak megfelelő működéséért. E felelősségből adódó vezetési funkcióit, kötelezettségeit és jogait a minisztérium és más szervezetek útján, valamint egyénileg gyakorolja.

- FENNTARTÓK

Intézményfenntartó lehet az állam, az önkormányzatok, az egyházak, alapítványok és más jogi vagy magánszemélyek.

Feladataik, jogaik és kötelezettségeik elsősorban a szabályos működés biztosítására, a fejlődés előmozdítására, az igazgatók kinevezésére és az intézmények helyi vagy egyéb sajátosságainak megjelenítésére vonatkoznak.

- OKTATÁSI HIVATAL

Feladatai: a törvényességi (hatósági) ellenőrzés, az akkreditációs (engedélyeztetési) eljárások szervezése, a külső szakmai ellenőrzés és a vizsgarendszer működtetése.

A külső szakmai ellenőrzést a szakértői hálózaton és az országos mérési-értékelési mechanizmusokon keresztül végzi.

- ORSZÁGOS SZAKMAI INTÉZETEK

Feladatuk az oktatási rendszer szakmai munkájának tudományos megalapozása, segítése.

- SZAKMAI TESTÜLETEK ÉS SZERVEZETEK

Az eredményesen működő szakmai szervezetek mellett a Pedagóguskamara kitüntetett feladatává kell tenni a szakmai érdekképviseletet a döntés-előkészítésben és döntéshozatalban.





A közoktatási rendszer finanszírozása

A finanszírozás alapja a tanulói létszám, a csoportszám és a feladatok együttesen.

A pedagógusbéreket a központi költségvetés biztosítja közvetlenül, szektorsemlegesen.

Az önkormányzati intézmények működési és fejlesztési költségein az állami költségvetés és a fenntartó arányosan osztozik.

Az egyházi oktatási intézmények működési és fejlesztési költségeit a központi költségvetés fedezi az állami, önkormányzati intézményekkel azonos mértékben.

Az alapítványi és egyéb iskolák működési és fejlesztési költségeiről a térítési díjak, önkormányzati támogatások és pályázati források mellett a fenntartók gondoskodnak.

A nem kötelező feladatok ellátásának fedezetére pályázatok nyújtanak részben vagy egészben anyagi támogatást.

Felül kell vizsgálni és a prioritások szolgálatába kell állítani az EU-forrásokat.

Az összmagyarság szolgálata és nemzetközi kapcsolatok

Az állam a központi költségvetésen keresztül ösztöndíjakkal, továbbképzésekkel, kollégiumi férőhelyek biztosításával és pályázati rendszerrel segíti az összmagyarság nyelvi és nemzeti identitásának őrzését és erősödését az országhatáron kívüli területeken is.

Minden tanulónak legalább egy alkalommal támogatott tanulmányi kirándulás keretében el kell jutnia határon túli magyarlakta területekre.

A nemzetközi kapcsolatokat ösztöndíjakkal és pályázatokkal, a testvérintézmény-rendszer támogatásával, itthon szervezendő nemzetközi rendezvények ösztönzésével és a nemzetközi szervezetek munkájában való intenzívebb részvétellel erősítjük.

Kiemelt szerepet kapnak a szomszédos országokkal ápolt szakmai kapcsolatok.

2. Felsőoktatás

Az egyetemek feladata az új értelmiségi nemzedék oktatása, képzése, továbbá a tudományos kutatás. Az oktatók munkaterhelése és díjazása e szempontok szerint történik.

A főiskolák alapfeladata a gyakorlatorientált három- vagy négyéves alapképzés.

Az ún. bolognai rendszer felülvizsgálatát az első végzett évfolyam tapasztalatai alapján 2011-ben meg kell kezdeni.

A felülvizsgálat hangsúlyos területe a tanárképzés és a szakoktatóképzés. Az esetleges átalakítás célja, hogy az az alapelveket és a prioritásainkat szolgálja.





Rövid távon az adott korosztály több mint fele államilag finanszírozott helyen végezzen felsőfokú tanulmányokat, s nagyobb hányaduk szerezzen mesterfokú diplomát.

A bekerülés az emelt szintű érettségi mellett – szakoktól függően – a szóbeli felvételi vizsga eredményétől függ. A munka világából jelentkezők eltérő felvételi szabályok alapján is bekerülhetnek a felsőoktatásba.

Az állami finanszírozás jelenlegi – fejkvótára alapított – szabályozása felülvizsgálatra szorul, amelynek alapját több más elem mellett az adott képzés költségei, az adott szakma munkaerő-igénye és a felsőoktatási intézmény kutató-fejlesztő tevékenysége képezik.

A költségvetésen kívül és az EU-források mellett érdekeltté kell tenni a gazdasági szférát a felsőoktatás finanszírozásában. Meg kell szüntetni a PPP programokat azok hosszú távon előnytelen feltételei miatt.

Az egyetemi, főiskolai vezetők vezetői megbízásának időtartama három év, a megbízás egy alkalommal (egy újabb ciklusra) meghosszabbítható.

Az egyetemi autonómia a szenátus, illetve a kari, egyetemi tanácsok szuverenitásában, önálló szakmai döntéshozatalában testesül meg tantervi, tartalmi, személyi és költségvetési kérdésekben.

A MAB működését egyszerűbbé kell tenni, felépítését racionalizálni.

Felül kell vizsgálni az intézményi integrációt és lehetővé kell tenni az esetleges módosításokat.

3. Felnőttképzés

Célja a társadalom haladásának, mobilitásának, az egyéni életutak segítésének, a fejlődő gazdasági igények kielégítésének biztosítása az egész életen át tartó tanulás útján.

A felnőttképzés a közoktatás alapelveit, céljait és prioritásait követi.

Irányítása és koordinálása az oktatásért felelős miniszter feladata.

Az iskolarendszerű felnőttképzésben az első szakma megszerzése ingyenes.

Az át- és továbbképzések forráshelyei szükség szerint megoszlanak a képző helyek, a munkáltatók, a munkavállalók és a költségvetés között.

ZÁRSZÓ

Az oktatási rendszer gyors átalakulásához és ezen elveknek megfelelő működéséhez nem csak törvénymódosításokra, hanem új, keretjellegű törvényekre is szükség van.





HOZZÁSZÓLÁSOK AZ ISKOLA – ERKÖLCS – TUDÁS KONFERENCIA TÉZISEIHEZ

DUX LÁSZLÓ, CSATH MAGDOLNA, OTTÓFI RUDOLF

NEMESSZEGHY GYÖRGY, SUBA LAJOS

Tudás erkölcs nélkül? – Veszélyek a jövő tudósainak nevelésében

A KDNP oktatási rendszer átalakítását célzó javaslataiból egyértelműen kiviláglott, hogy a következő polgári-nemzeti, kereszténydemokrata értékeltű kormány oktatáspolitikájának célkitűzése a klebelsbergi mű helyreállítása és továbbfejlesztése lesz. Ezzel messzemenően egyetértek és szinte az egyetlen járható útnak tartom. Én magam elsőéves egyetemi hallgató korom óta dolgozhatok egy olyan épületben, a szege-di Dóm tér sarkán, amely szintén a klebelsbergi életmű része, ahogy a közeli emléktábla felirata mondja. „Te saxa loquuntur” (Rólad a kövek beszélnek). De e nagy életmű nemcsak kövekből, épületekből, a bennük elhelyezett műszerekből állt, még fontosabb szerepet kaptak benne azok a személyek, akik cselekvő értelmet adtak az előbbieket létrehozásának.

Tizenhét éve vezethetem azt az intézetet, melynek vezetője 1930 és 1945 között a Klebelsberg miniszter által hazahívott Szent-Györgyi Albert volt. Szent-Györgyi életútja számos megragadó példát mutat a kutató, egyetemi oktató – sokszor a saját karrierjét és akár személyes biztonságát, életét is kockára tevő – kötelességtudatára, társadalmi fele-

lősségvállalására. Ezzel a megtisztelő, súlyos örökséggel szeretnék röviden hozzászólni a legmagasabb szintű szervezett oktatási forma, a doktori képzés előtt álló kihívások témájában. A doktori képzés, a doktori iskolák és ösztöndíjak létrehozása az Antall-kormány egyik legsikeresebb, máig működő kezdeményezése volt az oktatás területén. Ennek révén mára többezres számban szereztek fokozatot a kutatásfejlesztés szakember-utánpótlásának tagjai. Hiba lenne elfelejteni azonban, hogy a vezető egyetemi, főiskolai oktatói állások betöltésének is feltétele a PhD-doktori fokozat, így a szemünk előtt nevelkednek, a kezünk között mennek keresztül a következő generációk értelmiségének oktatói, nevelői, vagyis az „őrök őrizői”.

Szakmai képzésük színvonala nagyrészt megfelelő, ezt a Magyar Akkreditációs Bizottság rendre ellenőrzi. Az anyagi feltételek természetesen javíthatóak. Meggyőződésem hogy a kutatóegyetemeknek szánt plusztámogatások legjobban és leghatékonyabban a doktori iskolához rendeltlen használhatóak fel.

A doktoranduszok értelmiségi felelősségtudatának alakítása, erkölcsi nevelésük azonban meglehetősen hiányos, esetleges. Ahol formális etikai képzés egyáltalán zajlik, annak hatásait gyorsan lerombolja a „mindegy, hogy mit





csinálsz, csak sikeres legyél” szemléletmód rejtett kurrikuluma. A saját kutatási terület sajátos erkölcsi dilemmái, a kutatási támogatások, a pénzszerzés-pénzköltés rendszere, a mesterek, tanárok iránti, illetve a doktorjelöltek egymás közötti viselkedési normái, a verseny és együttműködés egészséges egyensúlya, a társadalom, az emberiség, a jövő generációk, a környezet iránti felelősségtudat kérdéseivel való szembesülés, elmélyült gondolkodás hiányában hamar kialakulhat az erkölcs nélküli tudás veszélyes kombinációja.

A tudományetika szcientista és prakticista megközelítése egyaránt zásutcának bizonyult. Az előbbi leegyszerűsítve annyit tesz, hogy ha valamit a tudományban el tudunk érni, akkor az biztosan nem erkölcstelen, hiszen – a Jóisten ügysem hagyta volna, hogy megtegyük, ha nem lenné öröme benne. Ezen gondolkodásmód tarthatatlanságára II. János Pál pápa *Fides et Ratio* enciklikájában már 1998-ban rávilágított. A genetikai, molekuláris biológiai, össejt és más kutatások az azóta eltelt évtizedben szinte naponta vetnek fel korábban elképzelhetetlen, súlyos erkölcsi dilemmákat. A prakticista álláspont kényelmesen a jogszabályok mögé bújjuk: amit a jogszabályok engednek azt etikailag is elfogadhatónak tartja. Ez különösen ott veszélyes, ahol a jogszabályok erkölcsi megalapozottsága gyenge lábakon áll. Gondoljuk el amint Mózes lehozta a kőtáblákat a hegyről, ha akkor, ott szavazást rendez a tízparancsolatról, aligha kapta volna meg az ötven százalék plusz egy szavazatot a jelenlevőktől.

A legmagasabb szintű értelmiségi képzés leendő oktatóinak és a tudományos kutatás szakember-utánpótlásának erkölcsi felkészítése, nevelése nem megkerülhető és nem halasztható feladatunk. Akkor is, ha a morális szempontok tiszteletben tartása gyakran nem a karrierépítést, a gyors előmenetelt garantálják és nem a kutatási támogatások bőséges, könnyed hozzáférését jelentik. Olyan szakmai-morális közeg kialakítását és fenntartását igényli, ahol a majdan kiválasztásra jogosultak kiválasztása a tudományos teljesítmények, publikációk mellett, szilárd erkölcsi alapokon, emberi kvalitások alapján történik.

Ennek fontosságát az Európai Unió is felismerte. A *Hetedik Keretprogram* összes kutatási programtervét fokozottan szigorú etikai bírálatnak és nyomon követésnek vetik alá. Helyesen és tudatosan vállalva akár az ezzel járó versenyképesség-romlást más földrészek (Ázsia, Észak-Amerika) kutatóival, kutatási programjaival szemben. (Európa keresztény gyökerei talán mégsem vesztek el teljesen?)

A leendő kutatók, vezető egyetemi főiskolai oktatók erkölcsi nevelése egy kereszténydemokrata indíttatású oktatáspolitikai fontos eleme kell, hogy legyen Magyarországon is.

Dux László

Gondolatok a konferencia tézisei kapcsán

A tézisekkel alapvetően egyetérttek, azok szakmai és értékrendbeli tartalmát jónak,



megvalósíthatónak és megvalósítandónak tartom. Néhány gondolatot azonban szeretnék hozzáfűzni.

Az alapelvek között hangsúlyozni kellene, hogy a képzés színvonala nemzetgazdasági érdek, mivel a gazdasági versenyképesség növelésének legfontosabb feltétele a magasan képzett és jó munkaerőkölcsű szakember. Továbbá az is általánosan elfogadott vélemény, hogy tartósan sikeres gazdaság és ennek alapján magas életszínvonal csak abban az országban lehetséges, amely tudással, képességekkel és nem olcsósággal versenyez. Ezért a tudás közjő, és nem gazdaságossági kérdés. A tudásteremtés finanszírozásánál nem szabad spórolni. Ezt bizonyítja a Trianon utáni helyzet, amikor a gazdasági újjáépítés motorja a klebelsbergi tudásteremtő oktatásstratégia volt.

Az óvodai nevelés kérdésénél hangsúlyoznám az érzelmi és erkölcsi nevelés, illetve a nemzeti identitás kiépítésének fontosságát. Az általános iskolák és a gimnáziumok esetén javasolnám az etika és a társadalmi felelősség témakörök oktatásának bevezetését. A szakiskolák és szakközépiskolák színvonalának növeléséhez szükség lenne egyrészt a korszerű technológiák megismertetését lehetővé tevő berendezésekre, műhelyekre, másrészt pedig a legfrissebb szakmai tudással rendelkező oktatókra. Ezért ezekben az iskolákban különösen fontos a tanárok továbbképzése. Az oktatás minőségének javításához elengedhetetlen továbbá a cégekkel való kapcsolatrendszer kiépítése. Különösen a hazai kis- és közepes vállalkozá-

sokat kellene bevonni tanárként és oktatóhelyként egyaránt.

Szeretném arra is felhívni a figyelmet, hogy az iskola nemcsak kiszolgáló szerepet kell, hogy betöltsön, azaz nemcsak követnie kell az üzleti szféra igényeit. Ezért – bár fontos a hiányszakmákban a hallgatók számának növelése –, de legalább ugyanilyen fontos az is, hogy ez az oktatási forma új, versenyképes tudást adjon, és így élenjáró szakmák tanításával segítse új, nagy tudást igénylő cégek megtelepedését hazánkban.

A teljes közoktatási rendszerben kiemelten fontosnak tartom a zenei és művészeti tárgyak, valamint a testnevelési órák arányának növelését. Ezek ugyanis a kreativitás, illetve az egészség szempontjából stratégiai fontosságúak. Ehhez kapcsolódva a vállalkezési ismeretek életkornak megfelelő tanítását is javasolnám bevezetni a közoktatás rendszerébe.

A cigányság felzárkóztatásának, képességeik kibontakoztatásának legfontosabb eszköze az iskola. Ezért egyetértetek a témához kapcsolódó javaslatokkal. Azt tennem csupán hozzá, hogy egyrészt ösztönözni kellene a cigány fiatalok pedagógus pályaorientációját, így létrejöhetne egy, a cigányság kultúráját ismerő oktatógárda, amely sikeresen vehetne részt a felzárkóztatásban. Másrészt a szakképzésben létre kellene hozni olyan oktatóhelyeket, ahol a hagyományos cigányszakmákat tanítanák. Ezek a szakmák ma újra keresettek és munkahelyek teremtését tennék lehetővé a vidéki cigányság körében. A felzárkóztatást így munkahelyteremtéssel segítenék.



Végül szeretném megemlíteni, hogy a vidéki iskolák színvonalának emeléséhez kedvezmények (pótlékok, lakástámogatás stb.) újbóli bevezetésével kellene kiváló tanárokat odavonzani.

A felsőoktatás szerepét meg kellene növelni az „élet végéig tartó tanulás” rendszerének kialakításában. E tekintetben hazánk az Európai Unión belül a leggyengébb eredményeket felmutató országok között van. Pedig nélküle nincs gazdaság korszerűsítés, nincs versenyképesség-növelés. Ezért egyrészt létre kell hozni ennek a továbbtanulási formának a rendszerét, másrészt ösztönözni kellene az embereket arra, hogy frissítsék tudásukat. Mindezt nem lehet csupán a cégek jóindulatára és érdekeltségére bízni. A társadalom általános tudásszintjének folyamatos emelése ugyanis nemzeti érdek, ezért ebbe az államnak is be kell ruháznia.

A felsőoktatásban nagyobb szerepet kell szánni a piacnak. Elfogadhatatlan, hogy egyedül a MAB dönthessen egyes oktatási programok indításáról. A legutóbbi tapasztalatok azt bizonyítják, hogy a MAB – esetenként – adott körök érdekeinek kiszolgálójaként működik. Ezért gyakran azért utasít el indításra vagy alapításra javasolt programokat, mert ezzel – adott intézmények érdekében – a piaci kínálatot és a szakmai versenyt akarja korlátozni. Rugalmasabbá tenné a rendszert és javítaná a programok minőségét, ha az iskoláknak a piacon kellene megmértetnie magukat. Ezért meg kellene őrizni a MAB szakmai véleményformáló szerepét és csökkenteni a programokról való döntési jogát.

Végül szeretném megemlíteni – bár nem szigorúan a közoktatási rendszer része –, hogy a társadalom jelenlegi állapotában nagy szükség lenne a nép-főiskolai rendszer újraépítésére és ezzel a vidék felemelkedésének támogatására is.

Csath Magdolna

A szakképzés problémája, és annak megoldása Győrött

Győrött hatalmas ipari potenciál alakult ki, melyet elérvén a gazdasági válság, természetesen válságba sodródott. A rossz privatizáció után helyzetbe került néhány multinacionális cégnek jött a válság – hisz annak idején úgyis csak a piacra volt szüksége –, így valóra válthatta régi, dédelgetett vágyát, bezárhatta üzemait (textilipar, tejipar, étolajipar, élelmiszeripar, izzógyártás). Avagy súlyos elbocsátásokba kezdhetett, amelyhez a kormánytól minden támogatást megkapott. Szerencsére a képzett szakmunkásokat nyomtalanul felszívta kezdetben az ipar. Ez is arra utalt – alátámasztva félelmünket –, hogy kevés a szakképzett munkaerő. Az, hogy Győrött nem alakult ki az országos mértéket elérő munkanélküliség, annak is köszönhető, hogy a hazai válság megjelenésével párhuzamosan elmaradtak a korábban nagy tömegben Szlovákiából hozzánk dolgozni járó magyarok, mivel náluk a keresetek emelkedtek abban az időben. Ezzel egyidejűleg figyeltünk fel arra a jelenségre is, hogy a Nyugat-Dunántúlon a gazdasági fejlődést akadályozza, hogy



a hazai kis- és középvállalkozások, valamint az itt letelepedett világcégek nem találnak munkatársakat a hiányszakmákban. A győri multinacionális vállalatok már most is általában negyven-ötven kilométeres vonzáskörzetből ingyen buszoztatják naponta a dolgozóikat.

Felmérést végeztünk a 2008-as középiskolai felvételi eljárás során, azt vizsgáltuk, hogyan zajlanak a gimnáziumi osztályokba történő felvételek. Azt tapasztaltuk, hogy a kilencedikes 1793 tanuló közül nyolcvan magyar irodalomból vagy matematikából 20%-nál is gyengébben teljesítettek, vagyis tulajdonképpen megbuktak a megméretetésen. Csaknem háromszázan voltak olyanok, akik legalább az egyik felvételi tárgyból 30% alatti eredményt értek csak el.

A jelenlegi normatív támogatási rendszer az iskolák vezetőit arra csábítja, hogy minden jelentkezőt felvegyen, és az oktatás szerkezetét az olcsóbb érettségit adó képzés irányába tolják el. Még borzasztóbb, hogy a felsőoktatásban is így működik a támogatási rendszer. Minden vezetőnek az az érdeke, hogy bármi áron „feltöltsék” az intézményt hallgatóval. Így az érettségien éppen csak átbukdácsolt fiatalok találni olyan szakot, ahová fel is veszik, és így „erősödik” a magyar értelmiség. Azt le sem merem írni, melyek a legalacsonyabb felvételi pontszámú szakok.

Ezért a győri önkormányzat a munkaerőpiachoz alkalmazkodó szakképzési reformot dolgozott ki. Először is az oktatási rendszert úgy kell alakítani, hogy alkalmas legyen a legfőbb nor-

mák közvetítésére, ezek az erkölcs, a tudás, az igazságosság, a szabadság, a szektorsemlegesség, a hátrányos megkülönböztetések elvetése, valamint érvényesüljön a „mindenkinek megalapozott igényei, valódi képességei és törekvései szerinti” elv. A szakképzés a közoktatás azon szelete, melyben valamennyi elvnek érvényesülnie kell. Emellett természetesen vissza kell állítani a munka becsületét, az innovatív szemléletet és biztosítani kell a társadalom munkaerő-piaci igényeinek megfelelő képzést.

E normák mindegyikét természetesen nem csak a pedagógustól és a tanulótól, de a fenntartóktól is meg kell követelni. Egy fenntartó akkor jár el erkölcsösen, ha például a befolyt iparűzési adóból – esetünkben a hiányszakmák képzésébe forgat vissza pénzt, mert ezzel ellátja a vállalkozásokat korszerű szakismeretekkel rendelkező munkaerővel, és gondoskodik a várható fellendülés idején szükségessé váló nagyszámú szakképzett ember munkaerőpiacra juttatásáról. Magyarul nem az önkormányzat válik a fejlődés gátjává. Ezt mi 2008-ban felismertük és lépünk. Kidolgoztuk az alapelveket és a szükséges lépéseket:

- elhatároztuk a felvételi határok emelését olyan mértékben, hogy a Győrben jellemző számok alapján, mintegy 14-15 osztálynyi gimnazistát irányítottunk át a szakmunka irányába;
- a Győrre jellemző hiányszakmákban a tanulókat a befolyt iparűzési adóból jelentős ösztöndíj-támogatásban részesítjük;



- a központi tervezhetőség miatt a városi TISZ-eket ennek megfelelően alakítsuk ki, a póru járó iskolákat kárpótoljuk a küldő osztályokkal;
- egyeztessünk a munkáltatókkal.

A nagy csendben kidolgozott anyagokat először egy fórumon ismertettük a sajtó nyilvánossága előtt, melyre meghívtuk Győr száz legjelentősebb vállalkozását, a Kereskedelmi és Iparkamarát, az Ipartestületet, valamint az érintett iskolaigazgatókat. A nagy országos sajtónyilvánosságot kapó rendezvényen ismertettük a fentebb már ismertetett téziseinket, és közöltük, hogy ennek érdekében a statisztikai adatok alapján az önkormányzat a gimnáziumi osztályba való felvételt a felvételi tárgyak 50%-os teljesítéséhez, a szakközépiskolai felvételt pedig 30%-os határhoz köti. A havi ösztöndíj összegét a tanulmányi eredmény függvényében maximum 16 000 forintban állapítottuk meg a 8–9. felkészítő osztály számára. Meglepetésünkre a vállalkozók osztatlan és hangos elismerését váltotta ki tervezetünk, az iskolaigazgatók természetesen elfogadták. Megfogalmaztunk két kérést is az érintettekhez. Segítséget kértünk a gyakorlólhelyek megszervezésében, valamint – mivel a szülőkből hamis kép él a mai korszerű munkahelyeket illetően – a szülői munkahely-látogatások megszervezésében. Az első kérésünkre azonnal választ kaptunk, az Auditól kezdve a kisebb családi vállalkozásokig, mindenki vállalta a részvételt ebben a „marketing”-tevékenységben. Az ipartestület egy héten belül 470 gyakorlólhelyet ajánlott fel.

Úgy indítottuk az ideit tanévet, hogy az alapítványi és egyházi iskolákkal is megállapodtunk, így ők is tartják ezeket a felvételi határokat. Az eljárás során semmilyen probléma nem fogalmazódott meg, a szülők is alkalmazkodtak és elfogadták elveinket. Sokat segítettek elveink megvalósításában az általános elszegényedés is, hiszen sok szülő hálásan fogadta az ösztöndíj lehetőségét, már a szakmai tanulmányok kezdetén. 2009 szeptemberében 14 gimnáziumi osztállyal kevesebb, a szakképzésben pedig 11 osztállyal több indult Győrben. Az ideit eredmények statisztikáit figyelve már módosította is közgyűlésünk a határokat. Mivel néhány fő esett a határértékek közvetlen közelébe, a gimnáziumi belépőt jövőre 55%-hoz köztjük. Mivel a jogszabályváltozás megengedi az előrehozott szakképzést, közgyűlési határozattal az így számított 9–10. osztály számára is természetesen érvényesítjük az ösztöndíjat, ezt előrehozva és 24000 forint maximum összeggel.

Természetesen tisztában vagyunk azszal, hogy a szakmunkásképzés megoldása állami feladat lenne, amit ettől a kormánytól nem várhatunk el, ezért átmeneti jelleggel kényszerültünk ezen intézkedések megtételére, így biztosítva közvetlen környezetünkben a recesszió esetén elvárható humánpolitikai fejlesztést. Számításaink szerint a jelenlegi költségvetés-tervezet hatályba lépése esetén Győr városa mintegy egymilliárd forint közoktatási támogatástól esik el, de a kényszerintézkedéseink ezt a területet biztosan nem fogják érinteni.



Ezt a költségvetést egyébként már nem lehet különböző változtatásokkal javítani. Koncepcionális, értékítéleti, erkölcsi, ha tetszik világnézeti problémák miatt ezt el kellene felejtetni, és újat készíteni. Készüljünk egy Magyar Bálint és Hiller István utáni korszakra.

Ottófi Rudolf

Az oktatás-nevelés keresztény-szociális követelményei

Elismerve és hangsúlyozva a KDNP Oktatási Munkacsoportjának *Iskola – erkölcs – tudás* című programjának értékeit, javasoljuk a szolidaritásra mint erkölcsi magatartásra nevelést beemelni a prioritások közé. Fontosnak tartjuk a családi és társadalmi életre, valamint a demokratikus közéletre nevelést. Az ehhez szükséges ismereteket a fejlettebb demokráciákban tanítják. Az etikaoktatás felvétele a Nemzeti alaptantervbe keresztényszociális követelmény. A rendelkezésre álló idő csupán az alábbi három téma megemlézésére ad lehetőséget:

- a szolidaritásra nevelés;
- az erkölcsös magatartására nevelés;
- a szabadságra nevelés.

A szolidaritás egyszerre érinti az ember személyiségét és társadalmiságát. Ez kölcsönös összetartozást és kötelezettséget jelent. Például a szolidaritásra nevelt tanulóktól elvárható, hogy közreműködjenek az agresszív diáktársaik által bántalmazottak védelmében. A tanulók társaikkal szembeni magatartására, a tanároknak, az iskolavezető-

tőségnek különösen oda kell figyelnie. Követendő példaként említjük meg az egyházi iskolák tanulói közösségeinek légkörét.

Az erkölcsös magatartásra nevelés eredményeképp a tudatos erkölcsi normák automatikusan működő tudatalattivá formálódnak. Ilyen belső indíttatású ember akkor sem károsít meg másokat, beleértve a közvagyonot is, ha erre törvényes lehetősége van. Ilyen emberek nevelése alapvető célunk, annak reményében, hogy a jogrendünk és politikánk összhangban lesz az igazságosság és az erkölcs transzcendens, Istentől származó rendjével. Ez szabad nemzetként való fennmaradásunk feltétele.

A keresztényszociális szabadságra nevelés a figyelmet a vasrács nélküli börtönajtókra irányítja. Napjainkban becsületesen dolgozó, ártatlan embereket zárnak be a nyomor, a hajléktalanság börtöneibe. Másokat a fogyasztói társadalom túlságosan materiális légköre, a drogot követelő mentalitása fogja be és zárja az értéktelenség kalitkájába. Őket a silány hamis délibáb foglalja le nap mint nap. Beszűkült látóhatárral észre sem veszik a kalitkájukon kívül fekvő világegyetem, élővilág, az emberi szellem alkotásainak döbbenetes nagyszerűségét.

Szabadságszeretetről és szolidaritásról egyaránt tanúságot tettek azok az 56-os egyetemista tanítványaim, akik kinyitották az igazságtalanul bezárt ártatlan áldozatok börtönajtóját. A mai fiatalokat pedig neveljük úgy, hogy ne zárják magukat kalitkába. Ha mindezt képesek leszünk megtenni, akkor fel-



dereng a szolidáris társadalmunk hajnala. Reménykedünk a közelgő tavaszban!

Nemesszeghy György

Késlekedésre nincs idő

A konferencián is elhangzott, hogy nevelésünk-oktatásunk eredményességének legfontosabb szereplője a pedagógus. Már évekkel ezelőtt látszott, hogy néhány tantárgy esetében hiány lép fel a nyugdíjba vonulások után. A fizikát, kémiát, matematikát, biológiát, valamint a szakmai elméletet tanítók körében már évek óta betöltetlen álláshelyek vannak, vagy visszahívott nyugdíjasok végzik a tanítást. A természettudományos tantárgyak tanítása néhány éven belül ellehetetlenül. A személyi feltétel mellett a gyakorlati bemutatáshoz szükséges eszközök hiánya még tovább növeli a gondokat. Jelenleg nem tudjuk megszerettetni a diákok körében a természettudományos tantárgyakat.

Az egységes, kétszakos tanárképzés bevezetésében látom a megoldást. A tanári munkát a legfelkészültebb fiatalok számára ösztöndíjjal és egyéb támogatásokkal kell vonzóvá tenni. A pályán maradáshoz elengedhetetlen követelménynek tartom, ha ezt nem sikerül elérni, az egész elképzelés megbukik.

Egy-egy tantestületben a nők száma lassan eléri a 100%-ot. A negatív hatások pedig a férfiak számának csökkenésével egyre jobban elősegítik az agresszív viselkedés elöretörését.

A pedagógusok jövedelme a családok megélhetéséhez, gyermekeik felneve-

léséhez nem elegendő. Az elhivatottak a délelőtti munkájuk után egyéb kereseti lehetőséget keresnek. Így nem csoda, ha munkájuk során a túlterhelés jelei figyelhetők meg. Nem lehet tanárainkat továbbterhelni, nem oldhat meg minden társadalmi problémát az iskola. A tanárok egyre fásultabbak, elkeseredettebbek. Amennyiben nem kerülnek felkészült pedagógusok az iskolákba, a minősítés felesleges. Azzal kell ellátni a feladatot, aki vállalja és még a pályán dolgozik.

A szakképzésben – az elkészített dokumentum szerint is – elkerülhetetlen az azonnali cselekvés. Egyre kevesebb diák választja a szakiskolai képzést, a jelentkezők pedig szociálisan a leghátrányosabb környezetből érkeznek. Felkészültségük rendkívül alacsony szintű. Az alternatív képzés nem megoldás, mert a felkészületlen diákokat jutalmazza a hároméves képzéssel. A vizsgára történő felkészítésük nehezen elképzelhető ennyi idő alatt, amikor a legnagyobb hiányosságokkal érkeznek a képzésbe. Részképzettség megszerzését esetleg elképzelhetőnek látom, de nem ez a megoldás.

A moduláris képzéshez nincsenek tankönyvek. Jó elképzelés a digitális anyag, de valami jegyzetnyi írásos anyag szerencsés lenne.

A jelenlegi bizonyítványokba és anyakönyvekbe beírhatatlanok a tantárgyi nevek. Az ellenőrzőktől kezdve az iskolai dokumentumok sokfélesége nehezíti a pedagógusok munkáját. Igaz, hogy a TISZK nagy pénzen létrejött korszerű objektummá vált a jelentősebb



városokban, de mi lesz a kis települések szakképző iskoláival? A TISZK működtetése, oktatói létszáma biztosított-e? Hogyan jutnak el ide a kis települések diákjai? A vidéki, egy-egy szakmai tanárral működő iskolák előbb-utóbb nem maradnak működőképesek, mert nem rendelkeznek jól felszerelt gyakorlati hellyel. A vállalkozók nem a moduláris vizsgákra készítik fel a diákokat, hanem ingyen munkaerőként alkalmazzák őket. Az iskolák nem felügyelik, csak szakmai segítséget nyújtanak az oktatóknak. A vizsgák szervezéséért azonban az iskolák igazgatói felelnek. A jó kapcsolat fenntartása kényszer is, mert a diákok csak az adott helyen tudnak – helyben – gyakorlati foglalkozáson részt venni. A gyakorlati képzés szerencsésebb lenne az iskolában, de ehhez jól felszerelt tanműhelyre lenne szükség. Kisebb vagy az ipari üzemekből kiadott oktatógépekkel és biztosított oktatóval is el tudom képzelni a felkészítést.

A szakképzésben tanuló diákok 10%-a nem jár iskolába! A jegyzők tehetetlenek, nem alkalmazzák a törvényi előírásokat. Miért nem? Több összetevője van ennek is. A szakiskolai osztályokban egy-egy szülői értekezleten 3-5 szülő jelenik meg. Elérhetetlenek, az iskola postai költségei az egekben járnak.

A Regionális Fejlesztési és Képzési Bizottság meghatározhat szakmákat, de a tanulók nem maradnak azokon a területeken. (Ösztönzéssel talán, de nem mernék mérget venni rá.) A cigányság integrációja sok esetben kudarcokkal jár és károsan hat a közösségek életére.

Sok tanuló sérül az őket érő agresszív hatások során. A magántanulói jogviszonyt sok esetben a szolgálatok is kényszerből javasolják. A követelményeket így pláne nem teljesítik az iskolakerülő tanulók.

Az előrehozott érettségi vizsgát az adott tantárgy befejezését követően lehetségesnek tartom (kémiából, földrajzból, a nyelvi előkészítő tagozatos osztályok esetén idegen nyelvből és informatikából). Ez kevesebb vizsgatárgyat eredményezhet a rendes érettségi idején. Egységes érettségire van szükség, amit helyben kell lebonyolítani, s amellyel jelentős költségsökkentést lehet elérni. A feladatlapok (csökkenteni kell a feladatszámot és az oldalszámot) megíratása külön-külön teremben biztosítható. Ha a kérdező tanárok képzettsége a tanításhoz, felkészítéshez megfelelő, akkor miért nem az a vizsgáztatáshoz? A bizalmatlanságot és leminősítést jelentő magatartás rendkívül sértő – a még hivatástudattal – a pályán szolgáló pedagógusokkal szemben.

Az emelt szintű vizsga többletpontjait nagyobb mértékben kellene elismerni. A kiemelkedő tudást honorálni illik. Talán nagyobb ösztönzést is jelentene ez a diákok körében. Az írásbeli és szóbeli pontarányán el kellene gondolkodni, hogy ne következzen be a felkészületlen megjelenés a szóbeli alkalmával. A követelmény minimumát emelni szükséges, mert így az érettségi leértékelődése megállíthatatlan.

Az iskolai dokumentumok sokfélesége már követhetetlen. Vezetésük, megírásuk sok gondot jelent az osztályfő-



nőknek. A bizonyítvány alsó- és középfokon különböző színű lehetne, de egységes alkalmazását el lehetne érni. Borítója, minősége jelenleg nem méltó egy állami okmányhoz.

Az elkeseredés mellett – hiszem – azért mindenhol és minden évben sok örömük is van a tanároknak. A folya-

matok negatív irányát meg kell változtatni, melyhez az „Újjáépítés” összeállítás jó kiinduló anyagnak ítélem, ennek lebontása és tartalommal történő megtöltése az adott szakmai csoportok dolga. Késlekedésre nincs idő.

Suba Lajos



Szeifried László: Csodás érme





Erdélyi József

Hajrá

Most, hogy közelg az óra
szavazni lehet s kell közös lobogónkra,
hiszen nem marad közömbös nemzetem és e nép,
amely tudja: ő az eszköz, fényes alkalmas ék,
amely szétfeszíti végre az átkozott láncot,
mit szárnyaló lelkünkre gonosz kéz kovácsolt.
Gonosz kéz, hihetetlen, törvénytíró elme,
kinek nem volt soha dicső fejedelme,
kőrmönfont, huncut, ravasz a javából,
ki semmit nem tanult meg a Szent Bibliából,
honnan tudná; Istenünk a magyar,
rend, szeretet, béke, nem szennyes zűrzavar.



46. oldal





OKTATÁSPOLITIKA – ISKOLAPOLITIKA

HELTAI MIKLÓS

Miként lehet élni a szabadság lehetőségeivel az iskolában, anélkül, hogy ezzel fokoznánk a lemaradók hátrányait, s még előnyösebb helyzetbe hoznánk azokat, akiknek eleve jobbak az esélyeik? Az iskolák felszámolásával, nagy, összevont, akár többcélú és többtípusú képzést egyesítő mamutintézményekkel nem, még akkor sem, ha rájuk mondják, hogy komprehenzívek, integráltak. [...] Sem gazdaságossági, nagyságrendi, sem jogi vagy iskolaszervezeti tételre terelve, s különösképpen ideologisztikusan, doktriner módon nem oldható meg az igazi esélyegyenlőséget biztosító iskolai minőség problémája.

A nyolcvanas évek végétől, a kilencvenes évektől kezdve, a nagyarányú társadalmi és gazdasági változásokkal párhuzamosan új igények, feladatok, problémák jelentek meg a közoktatásban, melyek új megoldásokat igényeltek.

Már a nyolcvanas évek végének liberalizálódó iskolapolitikája lehetővé tette a két tannyelvű, illetve az úgynevezett szerkezetváltó (nyolc- vagy hatosztályos) gimnáziumok létrehozását.

A demokratikus oktatáspolitikai, az 1993-ban elfogadott közoktatási törvény korábban ismeretlen szabadságot adott az érdekelteknek, nemcsak ideológiai, hanem pedagógiai vonatkozásban is. Gyors ütemben növekedett a két tannyelvű és szerkezetváltó iskolák száma, az idegen nyelven történő oktatás áttért a szakközépiskolákra is. Megjelentek az egyházi, majd alapítványi iskolák, amelyek a kínálatot is bővítették, új minőséget is hoztak. Az innováció az általános iskolákra is áttért, itt is teret nyert a két tannyelvűség, s

egyre több iskola törekedett arra, hogy valami többletet nyújtson, többnyire az iskolát használók igényeihez igazodva. Benne volt ezekben a folyamatokban a korábbi, erőszakolt homogenizálás, ideológiai, didaktikai diktátumok, uniformizálás elleni lázadás; a szakmai-módszertani autonómia antidemokratikusnak egyáltalán nem minősíthető igénye, s az a – szintén alapvető – demokratikus elv, amely fontosnak tartja a speciális, a helyi és csoportérdekek megjelenítését, közérdekekkel egyeztetett érvényesítését. A nevelőtestületek szakmai autonómiája és az önkormányzati rendszer pedig lehetőséget is adott erre.

S mindebben ott van egy még mélyebb pedagógiai kérdés is, a tehetség-gondozás, tehetségfejlesztés problémája. Az iskolának ugyanis nem csak az a feladata, hogy a hátrányokat kiegyenlítse, hanem az is, hogy kiben-kiben fölfedezze a tehetséget, s segítséget adjon megtartásához, kifejtéséhez. S ki



tagadhatná, hogy ez is alapvető gyermeki-ifjú jog!

Nem hallgatható el, hogy az iskolába lépő korosztályok létszámának folyamatos csökkenése is motiválta a folyamatot, egyre több intézmény számára vált az innováció a túlélés feltételévé.

A közoktatási intézményrendszerben azonban mindenképpen teret nyert a minőség, ezzel párhuzamosan, középiskolában legalábbis megnőtt a diákok tanulási kedve, s ezek mindenképpen pozitívumok. (A tanulási kedv mostani csökkenése külön tanulmányt érdemelne.)

*

Mindez azonban azzal járt, hogy a közoktatási feladatellátás milyensége még nagyobb mértékben differenciálódott. A minőségi különbségek, illetve igények szerinti szülői választás egyes iskolákat preferál, másokat mellőz, a feladat-ellátási rendszer korábbi egysége tehát megbomlott. Egymáshoz közel eső falvakban, vagy népes, több iskolát fenntartani képes településeken is megfigyelhető volt, hogy az egyik iskolát jobbnak, a másikat gyengébbnek ítélte a közvélemény, s az igényesebb szülők a jobbikba írták gyermeküket. Azoknak, akiknek csak a „gyengébb” iskolák maradtak, erősen csökkentek a továbbtanulási esélyeik.

A kérdést sokan etnicizálják és az elvándorlások egy részében csak negatívumot hajlandók látni, a látens előítéletesség felszínre törését. Pedig, ha a gyermek az iskolában nincs biztonságban, ha az órákon tomboló anarchia miatt nem lehet tanulni, akkor a szülő

jogosan viszi máshová a gyermekét, „lábbal szavaz” az élhető és hasznosítható minőség mellett. Az ilyen elvándorlásnak az esetek nagy részében nem a rasszizmus az oka, hanem az elhibázott közoktatási törvénykezés, amely megfosztotta a nevelőket a kirívó fegyelmi problémák kezeléséhez szükséges eszközöktől. (A kérdés társadalompolitikai-gazdasági okainak feltárása és az ilyen vonatkozású megoldás keresése nem a pedagógusok feladata.)

Az iskolák elnéptelenedésében gazdasági-demográfiai folyamatok is tükröződtek. A lemaradó régiókban egyre több helyen úgy megfogytak a gyereklétszám, hogy napirendre került a kérdés: fön le lehet-e még tartani az iskolát? S persze az is előjött: a néhány „tanerős” kisiskola versenyképes felkészítést ad-e tanulóinak?

*

Az oktatáspolitikának válaszolnia kellett ezekre a problémákra, s válaszolt is. Sokan úgy vélik, én magam is: sajnálatos módon pedagógiai kérdésekre nagyrészt politikai válaszokat adott, elfeledkezve arról, hogy az oktatáspolitikában fogalmában nem a politika a döntő, hanem az oktatás.

Pedig a válaszadásra jogosultak jó úton indultak el, amikor fölismerték és hangoztatták is, hogy az iskolarendszer egyik alapfeladata az esélyegyenlőség biztosítása a gyermekek számára, tehát az, hogy a szociokulturális indulási hátrányokat, amelyek a versenytársadalomban, úgy látszik, kiküszöbölhe-



tetlenek, az iskola és iskolarendszer ne fokozza, hanem csökkentse, megszüntesse. (Hangsúlyozom: egyik feladata, hogy még mi minden, annak felsorolása talán nem szükséges.) Ebben a felfogásban, nagyon helyesen, éppen úgy a minőség kérdése van a központban, mint a kilencvenes évek óta végbe ment pedagógiai innovációkban, vagy abban, ahogy a szülők jó iskolát kerestek gyermekeiknek.

Ha tehát az iskolai esélyegyenlőség oktatáspolitikai központba állításából az következett volna, hogy az iskolarendszer és iskolaszervezet az önhibájukon kívül leszakadóknak, lemaradóknak, mindazoknak, akik érdekeik érvényesítésére nem, vagy alig képesek: többet adjon, minden rendben lenne. Mivel azonban – sajnos – a következtetés az volt, hogy másoktól lehetőségeket vegyen el, anélkül, hogy a hátrányban lévőknek lényegesen többet-jobbat adna, a jelenlegi oktatáspolitikai válaszokat tévesnek kell minősítenünk, mert ezek a válaszok nem minőségi, tehát pedagógiai, hanem gazdasági, pénzügyi, jogi központúak és jellegűek.

A közoktatási normatívák törvényi változtatásai arra ösztönözték, majd kényszerítették az iskolafenntartókat, hogy bizonyos mutatók alapján szüntessék meg a felső tagozatot, az iskolafenntartásban részben vagy egészben társuljanak más településsel, bizonyos létszámhatároknál vonják össze az osztályokat, számolják föl iskolájukat. Az osztálylétszámok szabályozásával és megkötésével a létszám megőrzése válik alapvető feladattá a minőségi mun-

ka helyett, s voltaképpen a magas létszámú osztályok szervezése kötelezővé válik. Az általános racionalizálási, összevonási folyamatnak részévé vált a gyógypedagógiai intézmények, osztályok és a hasonló, speciális oktatási intézmények fől számolása, az ezekbe járó tanulók „beintegrálása” az általános iskolákba.

Rendeleti úton szabályozták a középiskolák felvételi eljárásának a szakmai autonómia jogkörébe tartozó tartalmi részét („központi” írásbeli; a nyolcosztályos gimnáziumokban nevetségesen alacsony színvonalú, pedagógiailag vitatható tartalmú feladatokkal). Felvételi körzeteket jelöltek ki, kötelező jelentkezéssel és felvétellel az általános iskolák számára (semmibe véve így a szabad iskolaválasztás jogát is), újra és újra megkísérlik törvényi úton tilalmazni a nyolcosztályos gimnáziumokat, s szintén törvényi úton bevezetni a 6+6 osztályos iskolaszervezetet. Mindezek deklarált célja: megakadályozni a tanulók „kiválogatását”, s ennek következményét, az iskolák közötti különbségek további növekedését (a kérdés persze mindig az: a helyben maradó jobbak húzzák a színvonalat fölfelé, vagy a gyengék, tanulni nem akarók lefelé – a tapasztalat ez utóbbi mellett szól). Mindemellett drasztikusan megnövelték a tanárok heti kötelező óraszámait, hivatkozva nyugati példákra, s figyelmen kívül hagyva az ezzel kapcsolatos egyéb megfontolásokat, például azt a másik oktatáspolitikai szöveget, hogy a vegyes összetételű közösségekben a felzárkóztatásra szorulókkal



majd egyénileg foglalkoznak a nevelők. Magas heti óraszámokban azonban nem lehet minőségi munkát végezni, sem egyéni, sem csoportos foglalkozási formában.

Amikor az általános iskolák alsó tagozatán törvénymódosítással szüntették meg az osztályozást, buktatást, sok pedagógusnak az volt az érzése, hogy az oktatási kormányzat összetörte a tükröt, melybe nézve szembesült saját törekvéseinek eredménytelenségével. Ugyanez az érzésünk minden olyan esetben, amikor a szabályozás a követelményszint leszállítását célozza – középiskolában is. A legújabb miniszteri ümi rendelet-tervezet szerint: a mindenki számára kötelező órákon csak a középszintű érettségi anyaga lehet a követelmény, az értékelés alapja. (Indoklás – felmérés, kutatás, statisztikai adatok nélkül –: „az iskolák egy része túlzott követelményeket állít a tanulókkal szemben.” Sic!)

Pedig a közoktatási törvény lehetővé teszi, hogy a nevelőtestületek maguk határozzanak a NAT minimumán túl tanítandó anyagról, továbbá követelményrendszerükről, az osztályozás és értékelés kérdéseiről; a kerettantervekben megszabottakon túl is megállapíthatnak tananyagot és kapcsolódó követelményt, s a kerettantervben kijelölt műveltségi anyag a középszintű érettségi anyagánál azért lényegesen bővebb. A rendeletmódosítás tervezői ezt azonban vagy nem tudják, vagy nem törődnek vele.

A tantárgyak tanulása kétségkívül új próbák, új követelmények elé állítja a

felső tagozatba lépő diákokat. Régóta ismeretes a probléma, hogy ilyenkor sok gyermek eredményei romlanak, némelyiké ideiglenesen, némelyiké tartósan. Az a legújabb javaslat azonban, amely csak hetedik osztálytól vezetné be a tanításban a tantárgyi rendszert, megint csak a könnyebb végét fogja meg a dolognak: lemond a tantárgyakkal való küzdelem fejlesztő hatásáról, a megfelelő ütemben fejlődő tanulókat visszatartja, a nehezebben felzárkózókat elkényelmesíti.

A sikertelen oktatáspolitikát következményeképpen mutatkozó tömeges eredménytelenséget ilyen „intézkedésekkel” ideig-óráig kétségkívül el lehet fedni, a problémát megoldani azonban lehetetlen.

*

Az iskola-összevonások, osztály- és csoportlétszámok növelésének indokai között kezdettől szerepelnek a gazdaságossági megfontolások, s ez a fajta érvelés a gazdasági válság kitörése óta fölerősödött. Nagyobb baj azonban, hogy az intézkedések fő indoka, szintén a folyamat kezdetétől fogva az, hogy a magyar iskolarendszer egysége a demokratikus érában megbomlott (lásd a fent leírtakat), az iskolarendszer a szociokulturális különbségeket nem csökkenti, hanem fokozza, és így nem biztosítja a gyermekifjú korosztály számára az esélyegyenlőséget. Ezért tehát „jogosak” azok az intézkedések, amelyek megakadályozzák iskolák és az odajáró diákság elitesedését, a lemaradó iskolák gettósodását. Azaz: ha nem lehet extra iskolákat csinálni, s



mindenkinek ugyanaz a Gesamtschule áll csupán rendelkezésére, akkor a kérdés „meg van oldva”.

Ezzel kapcsolatban legfeljebb annyit mondhatunk, hogy normális esetben az oktatási kormányzatnak – akár van gazdasági válság, akár nincs – egyetlen kötelessége lehet: védeni az oktatás érdekeit a legvégsőig. S ha meg kell hátrálnia, hallgasson, de semmiképpen ne visszahangozza a pedagógiai köntösbe bújtatott gazdasági érvelést.

Ha a társadalmi esélyegyenlőség oktatáspolitikai feltételeit csak jogi és pénzügyi eszközökkel lehet megteremteni, pedagógiaiakkal nem, súlyos ellentmondás alakul ki a „rendszerelváltó” ideológiák, a demokrácia általános szabadságeszményei és a gyakorlati oktatáspolitikai között.

A létező szocializmus oktatási rendszerének bírálata azon az alapon nyugodott, hogy a monolit iskolarendszer, az uniformizálás és a felülről diktált tantervi és módszertani előírások akadályai az alkotó, kreatív pedagógiai eszmék kifejlődésének és ezek gyakorlati megvalósításának. Ezért aztán tíz-húsz év után bajos az iskolarendszer akármennyire is indokolt újraegységesítését, az egyre több területre kiterjedő központi szabályozást, metodikai uniformizálást (lásd az ún. kompetencia-alapú oktatást) megint valamiféle egyedül üdvözítő gyakorlatként kommunikálni és kolportálni. S mivel ezt nyilván nem is lehet megtenni, marad egy másik, a létező szocializmus korából ismerős eljárás.

A szakma egy része ellentmondást nem tűrően kijelenti, hogy valamelyik

(önmagában egyébként tudományosan alátámasztott és helyes) pedagógiai paradigma a kérdések lehető legjobb megoldása. Nincs alternatívája, aki mást mond, tájékozatlan és egyébként is: anathema sit. S így lesz paradigmából – dogma, a dogmákból doktrína, a tudományból újra ideológiai eszköz. Az oktatáspolitikai pedig a problémák pedagógiai megoldását helyettesítő pénzügyi és jogi intézkedések elé fügefaleveleként odarántja az ideológiát.

*

A komprehenzív iskola eszméje ott, ahol keletkezett, az USA-ban, elsősorban azt a kérdést kívánta megoldani, hogy a nem angolszász bevándorlók gyermekeinek az iskolarendszer segítségével biztosítsa a befogadó népességbe való integrálódást. Az egységes iskolába járó nem angol anyanyelvűek gyorsabban elsajátíthatták a nyelvet és a kultúrát anyanyelvű társaikkal együtt, s ezzel jelentősen javultak későbbi életesélyeik. Hogy aztán ehhez később társult az a demokratikus eszme, hogy az egységes, államilag garantált színvonalú iskola biztosítson esélyegyenlőséget az odajáróknak, segítse az indulási hátrányok ledolgozását, nem jelentette azt – különösen az USA-ban nem –, hogy törvényesen csak ilyen iskolák működtethetők. Még kevésbé, hogy a problémát meg is oldotta volna. Közismert, hogy egyházi, alapítványi és magán oktatási intézmények teljes rendszere működik a komprehenzív intézményrendszer mellett a felsőoktatásban (de nem csak ott) kifejezetten elit jelleggel.



Akárhogy és akár mint a komprehenzivitás eszméje, ott, ahol született, a minőség kérdését akarja megoldani – nem méretekkel, nem iskolaszervezetel, hanem pedagógiai eljárásokkal! Ezek lényege: az egységes iskolákban mindenkivel saját szükségletei és perspektívái szerint kell foglalkozni, s ennek megadják a tárgyi és személyi feltételeit is.

Hasonló a helyzet az *integrált nevelés* ügyével is. Az a gondolat, hogy az úgynevezett sajátos nevelési igényű gyermekeket sorsa ne zárja ki a többiek közül, ne érezze magát korosztályából és annak természetes életéből kizártnak, számkivetettnek, a többiekkel együtt élvezhesse a gyermek- és serdülőkor örömeit, osztozhasson annak gondjaiban és felelősségében: nemes és jó szándékú pedagógiai eszme. Az azonban nagy kérdés, s a pedagógia, pszichológia, szociológia tudományainak együttműködésével dönthető csak el: hol a határ a sajátos nevelési igények, illetve általános képességhiány, továbbá aszocialitás, deviancia között. Magyarán: ki az, akinek a közösségbe való „integrálása” lelki épülés önmagának és társainak is, s ki az, akit tetszik vagy nem, el kell különíteni a többiek és önmaga érdekében is? Gyakorló pedagógusként magam is tapasztaltam, milyen jót tesz egy gyerekközösségnek, hogy segíteni, pártolni kell fogyatékos társukat, s milyen jót tesz ez, ha a gondoskodás, segítség természetes, az illetőnek magának is. De tapasztaltam azt is, hogy vannak kezelhetetlen, a többiek közé nem való gyerekek, akár idegi,

akár családi, akár társadalmi eredetű az állapotuk. Az integráció tehát nem csodaszer, egyszer használ, másszor árt, ennek belátásához józan észnél több nem szükséges.

Az integrált nevelés nem eszköz, hanem nevelési cél. Az integráció akkor valósul meg, ha egy-egy diákcsoport, osztály közösséggé alakul nevelőjével együtt, közösséggé, amelyben mindenkinek megvan a maga helye és feladata. Dogmatikus felfogás az, amely szerint csak akkor folyik integráló nevelés, ha minden osztályban, csoportban vannak sajátos nevelési igényű gyermekek, az integrálás iskolai szinten is megvalósítható. Eszközként viszont csak addig alkalmazható, amíg a szocializációt, a tanítást és tanulást, a továbbhaladást nem veszélyezteti.

Ne feledjük, hogy a nevelés integrációs célja a társadalomba való integrálódást elősegítő nevelést is jelent. Ehhez a célhoz bizonyos esetekben az ideiglenes dezintegráció is vezethet, s ez megvalósulhat intézményi szinten vagy intézményen belül is. Az integrált nevelés megvalósulhat homogén vagy heterogén csoportokkal, osztályokkal, megvalósulhat felzárkóztatással és tehetséggondozással, ha azt értjük rajta, ami, nem pedig mást. Egy módon nem valósulhat meg: parancsszóra, feltételek nélkül. Általában: a szabadság, és nem a kényszer integrációja hasznosítható pedagógiailag.

Az integrált nevelés eszméje tehát megint csak pedagógiai minőségeszme, elsősorban azok életminőségét javítja, akiket eddig jó szándékkal bár, de



azért neveltek külön, mert nem tudták, hogy lehet a többiekkel együtt is – eredményesen. Nem lehet indok tehát gyógypedagógiai iskolák, osztályok diákjainak a többi közé „integrálására”, még akkor sem, ha esetleg – elég sajnálatos, ha így volt – előfordult, hogy etnikai problémák „megoldására” visszaéltek a gyógypedagógiai oktatás lehetőségével. Ugyanis, ha a nagymértékben képességihiányos tanulókat a többiekkel együtt kell oktatni, azok oly mértékben lekötik a nevelő energiáit, hogy a többiekre még annyi sem marad, amennyi minimálisan szükséges lenne. Egy sajnálatos helyzetből fakadó igazságtalanságot tehát egy még nagyobb új igazságtalansággal „orvosolnak”. Különösen bántó, hogy az integráláshoz ígért, speciálisan képzett nevelők, a foglalkozásokhoz szükséges óraszámok és helyiségek csak nem akarnak rendelkezésre állni.

Ezért nem akartam hinni a fülemnek, amikor a közelmúltban az egyik leghallgatottabb hazai hír-rádióban a hazai pedagógiatudományok egy általam nagyra becsült művelője a következőképpen nyilatkozott: „az integrált oktatás az egyetlen működő modell, a társadalmi szolidaritás és együttműködés kimunkálásának egyedül lehetséges útja, amit ráadásul Ausztráliától Amerikáig mindenhol alkalmaznak”. Ilyen megfogalmazásokat utoljára a szocialista pedagógia legdogmatikusabb korszakában hallottam, olvastam, de ennek divatja a hetvenes évek végétől kezdett elmúlni. Mostani felbukását jó nevű tudósemler megnyilatkozásában

csak az teszi érthetővé (de elfogadhatóvá nem), hogy valódi, igen nagy, égetően fontos és mindenképpen megoldandó problémáról van szó: miként lehet élni a szabadság lehetőségeivel az iskolában, anélkül, hogy ezzel fokoznánk a lemaradók hátrányait, s még előnyösebb helyzetbe hoznánk azokat, akiknek eleve jobb az esélyeik?

Még egyszer mondom: iskolák felszámolásával, nagy, összevont, akár többcélú és többtípusú képzést egyesítő mamutintézményekkel nem, még akkor sem, ha rájuk mondják, hogy komprehenzívek, integráltak. És pláne nem, ha nevelésügyi kongresszuson hangzik el, hogy a magas osztálylétszám nem befolyásolja hátrányosan az oktatás minőségét, mert a gyakorló tanárok tudják, hogy nagyon is. Az sem igaz, hogy a nyolcosztályos gimnáziumok nem eredményesebbek a többinél, mert azok – még a metodikailag kétes értékű kompetenciamérések is ezt mutatják. Sem gazdaságossági, sem nagyságrendi, sem jogi vagy iskolaszerkezeti tere terelve, s különösképpen ideologisztikusan, doktriner módon nem oldható meg az igazi esélyegyenlőséget biztosító iskolai minőség problémája.

*

De valóban megoldható komprehenzivitással és integrációval is, ha mindketten azt értjük, amit valóban jelentenek.

Komprehenzív, tehát egységes és átfogó az iskola, ha mindenütt és minden korosztálynak egységes és átfogó műveltségi anyagot nyújt. Ez a műveltségi anyag az egyetemes és magyar kultúra,



mint tartalom, a tudományok és művészetek rendszerét leképező tantárgyi rendszer, mint forma.

Egységes és átfogó az iskola, ha a legkisebb falutól a fővárosig mindeütt azonos, jó minőségű oktatás és nevelés folyik benne. Ha ezt a minőséget ott adja, ahol a gyerekek élnek, s csak akkor utaztat vagy küld kollégiumba gyereket, amikor ez már életkorilag elviselhető, és csak azért az iskolatípusért, ami az általános iskolához hasonló „terítésben” már nem működtethető. A többletet a felzárkóztatáshoz a lemaradóknak is ott kell adni, ahol élnek, többek között azért, mert ez alapvető emberi joguk. Az iskolában a jó minőségnek egyetlen személyi feltétele van: a jó tanár. Pontosabban: jó tanárok sokasága. És egyetlen tárgyi: a jól fűthető és világítható osztályterem. (Ha már okvetlenül az iskolákon kell spórolni gazdasági válság idején: nem nélkülözhetetlen feltétel egyetlen eszköz vagy gép sem.)

Egységes és átfogó az iskola, ha belső világa élhető, emberléptékű. Ha nem vész el az egyes ember a tömegben. Ha igazgató és tanárok ismerik a diákjaikat, körülményeiket, problémáikat. Ha van idejük foglalkozni velük tanórákon kívül is. Ezzel kapcsolatos az igazi komprehenzív iskola egyetlen jogi feltétele: a munkafegyelem fenntartását minden körülmények között biztosító törvényi szabályozás.

Tehát kultúrával, pedagógiával, humánnummal és követelménnyel lehet egységesíteni a közoktatást, lehet átfogni a tanulóifjúságot a tankötelezett-

ség teljes időtartamában, gazdasági, pénzügyi, jogi, ideológiai kényszerítés nélkül.

Ha azoknak, akiknek az intellektusa fejlettebb az átlagnál, s gyorsabban szeretnének haladni a többiekénél, külön csoportot, osztályt, esetleg iskolát szerveznek, nem privilégiumot adnak, hanem a tanuláshoz való jogukat biztosítják adekvát módon. A tehetség-gondozás, tehetségfejlesztés nem demokráciaellenes törekvés. A manuális intelligencia a többivel egyenértékű adottság, s nem téves pedagógiailag az a gondolat, hogy az e téren tehetségesek időben kezdhessék ilyen irányú intelligenciájuk fejlesztését (régebben jól tudták, hogy az e területen nyert sikerélmények az értelmi intelligencia területét is fejlesztik). A szelekció nem sántától való gondolat. Az emberek előbb-utóbb kiválogatódnak az arravalóság alapján, aki szakmát akar tanulni, szakképző iskolát választ, aki egyetemre készül, gimnáziumot, aki mindkét lehetőségre akar készülni, szakközépiskolát. Nem az a komprehenzivitás, hogy csinálunk egy nagy iskola-tohuba-vohut, amiben minden együtt van, mint a matrózfröccsben sör, konyak, fagyalt. Hanem az, ha az iskolarendszer átjárható, csak mennyiségi és mélységi különbségek vannak a tantárgyakban, amelyek szükség esetén áthidalhatók, mivel az alapok azonosak.

*

Az oktatáspolitikai akkor válaszol helyesen az élet által felvetett kérdésekre, ha a gazdasági, pénzügyi, jogi-szabályozási feladatait



másodlagosnak tekinti a pedagógiaiakhoz képest.

Ez esetben nyilvánvalóvá válnak az oktatáspolitikai igazi pénzügyi, jogi, szervezési feladatai. Csak a legfontosabbakat tekintsük át:

- A teljes általános iskolai intézményhálózat fenntartása, településtípusra és tanulólétszámra való tekintet nélkül, s a jól képzett és hivatását szerető pedagógusok biztosítása.
- A pedagógusképzésnek is van oktatáspolitikai vonatkozása: olyan felsőoktatási intézményhálózatot kell kialakítani és működtetni, amely kellő minőségben és számban képes kibocsátani a közoktatás „tanárszükségletét”. Már a bolognai rendszer bevezetése előtt tapasztalható volt, hogy hiába végeznek a tanárszakokon a korábbihoz viszonyítva többen, tanítani közülük egyre kevesebben akarnak (ennek okairól később). De az egyetemek, főiskolák legalább kiképezték a szükséges létszámot, ami mozgósítható tartalékként rendelkezésre állhatott. Az viszont már most jól látható, hogy a bolognai rendszer nemhogy emelné a képzés színvonalát, s megoldaná legalább a jelenlegi mértékű pedagógus utánpótlást, hanem kétségessé teszi a szakreszcenciát és ront a színvonalon. Az még csak elképzelhető, hogy a hároméves alapképzettségű műszaki, ha mérnökként nem is, de technikusként hasznára lehet a gazdaságnak. De az, aki tanárszakon bachelor végzettséget szerzett, iskolában legfeljebb képzés nélküli-

ként működhetne (ha egyáltalán: tanítani akarna) – nem hiszem azonban, hogy a nagyszabású „reform” azt célozta volna, hogy a képesítés nélküliek újra tömegesen megjelenjenek a közoktatásban. A tanárképzésben a bolognai rendszer azonnali revíziója (s valószínűleg teljes visszavonása) az egyik legsürgősebb jogiszervezési oktatáspolitikai feladat, amelyben döntő szava kell legyen a tudományegyetemeknek, az Akadémiának.

- S hogy mikor lesz újra vonzó a pedagóguspálya, miért megy el a pedagógus akár falura, tanyára is? Ennek erkölcsi részével, a hivatástudat, felelősségérzet ifjú nemzedéknél történő fölébresztésével külön kellene foglalkozni, s ez valóban nem oktatásirányítási, hanem nevelési feladat: a középiskolákban, egyetemeken, főiskolákban működő nevelőké stb. Csak azt ne mondja bárki, hogy lehetetlen, mert nem az. Egyszer már végleg szakítani kellene, főleg a szellem embereinek azzal a vulgármaterialista felfogással, amely kétségbe vonja a lelki-erkölcsi tényezők szerepét a nevelésben.
- Ami azonban e vonatkozásban valódi oktatáspolitikai gazdasági-jogi feladat, az röviden a következők biztosítása: lakás, megélhetés, biztonság. Igazán meghökkentő, hogy Klebelsberg Kuno tudta, hogy a lakás biztosítása alapfeltétele a vidéki pedagógus-ellátásnak, de tudták ezt még Ilku Pál és a szocialista korszak öt követő miniszterei is (falusi házak



vásárlása szolgálati lakás céljaira, pedagóguslakás-építési kölcsön) – a demokrácia pedig nem tudja! A fizetés-megélhetés kérdése jól ismert, újat mondani nem lehet róla, legfeljebb a ceterum censeo konokságával ismételni: minden társadalom olyan sorsot érdemel, amilyenben a tanárait részelteti.

- A pedagógus biztonságának viszont két további fontos tényezője van. Az egyik az iskola létének biztonsága. Nem lehet normális tanári munkát végezni a megszüntetés, felszámolás folytonos veszélye, állandó fenyegetettség közepette. Ezért kellene az államnak garanciát vállalni az iskolák fenntartására a legminimálisabb tanulólétszámgig. A másik tényező pedig az, hogy a tanár biztonságban lehessen az iskolában, ne legyen kiszolgáltatva diákok és szülei fizikai vagy verbális agressziójának. Az iskola biztonsága, a tanórák rendje a gyermekközösségeknek, tanulóknak, is alapvető joga. E kétoldalú biztonság megteremtése az oktatáspolitikai

alapvető jogi feladata. Ehhez azonban hipokrizis nélküli oktatási törvénykezés szükséges, amely a pedagógia tudományának idevonatkozó ismeretanyagára egészében épít, nem eklektikusan, az éppen irányító helyzetben lévők egyéni felfogása szerint.

*

Az oktatáspolitikai igazi feladatait akkor teljesíti, ha munkálkodásának központjában mindenkor az iskola van. Az oktatáspolitikai mostanra egy szűk politikus-hivatalnok réteg és a hozzájuk kapcsolódó szakértők (akik a pedagógia tudományos művelőinek legfeljebb egy csoportját képviselik) monopóliummá vált. Ez a helyzet demokráciában tűrhetetlen. Az iskola, az oktatás össztársadalmi érdekkörbe tartoznak, működtetésük, változtatásuk csak az érintettek (társadalom, tudomány, gyakorló pedagógusok) egyetértésével lehet eredményes. Csak ennek az egyetértésnek a megteremtése után beszélhetünk újra a szó igazi értelmében oktatáspolitikáról.



GONDOLATOK AZ ÉRTÉKELVŰ ÉRETTSÉGI VIZSGÁRÓL

BODÓ MÁRTON

Minden kormányzat tevékenysége tükrözi az általa vallott emberképet, világnézetet. A mai kusza oktatási rendszer önmagán hordozza a rendszer-váltás óta kialakult egységes, átgondolt értékrendet felmutatni nem tudó kormányzati ciklusokat¹, de magán hordja régebbi korok értékelvű döntéseit is. A világnézet zavaros mivolta tükröződik az érettségi körüli megválaszolatlan kérdések tömkelegében is, amelyek már a szocializmus alatti időszakot is jellemezték. Felmerül a kérdés: mi lehet a megoldás, ha egy új kormányzat rendezni akarja az érettségít, elhelyezve az oktatási rendszer egészében, szolgálatába állítva hosszabb távú társadalmi céloknak?

Mi lehet a magyar közoktatás célja?

Ha a magyar oktatás történetét áttekintve keressük a választ, több fontos elemet tetten érhetünk. A magyar oktatás célkitűzései a Ratio Educationis óta jelentős változáson estek át. Mégis máig érvényes cél a nemzeti identitás erősítése, ami már a 232 évvel ezelőtti dokumentumban is célként jelent meg. Az Európai Unió tagjaként is fontos, hogy kultúránkat méltón képviselő állampolgárokat neveljen a magyar oktatási rendszer, illetve a külföldi munkavállalás egyértelmű anyagi előnyei ne írják felül a szülőföldre való kötődést, de egyben kínáljon az ország állampolgárainak olyan perspektívát is, amely anyagi és szakmai szempontból is vonzóvá teszi a hazai karriert. Ennek záloga, hogy kötődjön a saját közösségéhez, ne legyen gyökértelen, hanem saját múltjával, hátterével, kulturális identitásával tisztában legyen, s azt a maga helyén értékelje. A Ratio Educationis a hazaszereget, istenfélelem, uralkodó iránti hűség triászát tűzte ki célul, ezek közül csak az uralkodó iránti hűség vesztette értelmét. A magyar alkotmány szerint a köztársasági elnök testesíti meg a nemzet egészét, ez magában foglalja a neki adandó tiszteletet. A hazaszereget a nemzethez, kultúrához való ragaszkodást jelenti, miként korábban, és az istenfélelem pedig annak elfogadását, hogy nem vezethető vissza minden az anyagra: az ember szellemi létező is.

Továbbra is fontos a tudásközpontú ismeretszerzés, miként Eötvös József fogalmazott: „A népnek értelmi emelésében fekszik legbensőbb meggyőződése szerint ezen haza egész jövője.”² Eötvös a tudásalapú oktatásban hitt, míg a ma érvényben lévő oktatási törvény az elit idomulását vallja a lejjebb lévőkhöz.³

Babits Mihály megfogalmazásában kettős célt tűzhet maga elé a közoktatás: „Gondolkodni és beszélni: nem lehetne rövidebben és mégis teljesebben megjelölni egész



középiskolai tanításunk célját.”⁴ Ugyanakkor ez a megfogalmazás a nevelés tartalmi vonatkozásait nem hordozza magán. A cél ennél összetettebb kell, hogy legyen oktatási és nevelési egyszerre: „az iskola a hely, ahol a műveltség módszeres és kritikus elsajátítása által kiformalódik a teljes ember, aki egyaránt biológiai, szociális és szellemi-erkölcsi lény.”⁵

Az érettségi vizsga 1851 óta érvényes része a magyar közoktatásnak.⁶ A vizsga szerkezetére máig hatással van az akkori koncepció. A vizsga írásbeli és szóbeli részekre osztása, az osztályozókonferencia megléte az első érettséginek is fontos eleme volt. Mégis tartalmában sokat változott, ahogy a képzési célok, tananyag és vizsgáztatási módszerek is merőben mások voltak.

Több szinten vizsgálom meg, hogy milyen változtatások szükségesek a mai érettségi rendszer értékeltű átalakításához. Az érettségi vizsga a magyar közoktatás kimeneti vizsgálója, önmagában nem értelmezhető, csak az oktatási rendszer részeként. Érdemes megvizsgálni több szinten az oktatás vele összefüggő elemeit, melyek egységesen tudják biztosítani a vizsga értékállóságát és helyét a közoktatásban. A vizsga szervezésének körülményei tartják fenn a minőséget és az elvek egységes megvalósulását, illetve az objektív összehasonlíthatóság kritériumait, ez lesz másik elemzési szempontom.

*

Az érettségi a középfokú közoktatás egészére hatással van, mert egy záróvizsga elvárásai visszahatnak a felkészítésre, a közoktatás minőségére. Külön kell beszélni ezért minden olyan elemről, amely az érettséggel kapcsolatos, de nem tartozik a vizsgáztatás folyamatához.

- A bemenetet meghatározó dokumentum a Nemzeti alaptanterv⁷. A NAT által meghatározott minimum követelményeket az érettségi feladatokig elmenően érvényesíteni kell a közoktatási rendszerben a kerettantervek visszaállításával. Súlyos akkor van a NAT tartalmának, ha a kerettanterveken és a helyi tanterveken át élő kapcsolatot tart a tananyaggal, illetve az elvárt tudással, az érettségi feladatokkal bezárólag.
- Az érettségire való felkészítést meghatározzák a használatban lévő tankönyvek. Ezek számának limitálása átláthatóvá tenné a rendszert. A felkészítő pedagógusok számára világos lesz, hogy milyen eszközök állnak rendelkezésre a felkészítéshez. Nehéz ma eligazodni és követni a tankönyvek sokféleségét. Az oktatáspolitikának feladata, hogy mankót adjon a pedagógusoknak a tankönyvek használatához. Előny, ha tudhatja a pedagógus, melyek ismeretanyaga szolgál a vizsgán követelményként.
- Közvetlenül nem a vizsga része, mégis szoros kapcsolatot tart vele a felkészítő tanárok folyamatos továbbképzése. A 2005-ös bevezetéssel egy időben harmincórás képzésben vehettek részt az emelt szintű érettségire felkészítő taná-



rok. E képzések színvonala változó volt, és sem a képzést tartó tanárok folyamatos képzése nem valósult meg azonos színvonalon minden tantárgy esetén, sem a képzésben résztvevő pedagógusok állandó fejlesztése, melyről ma sem gondoskodik a rendszer. Az iskolákban tanító tanárok számára fontos lenne a vizsgaidőszakot követően egy megfelelő lebontású tantárgyi értékelés, amelynek elkészültéhez ők is hozzátehetnék szakmai észrevételeiket. Ez segíthetné a következő évben felkészítő munkájukat és motiváltságukat is.

*

A továbbiakban a vizsga szervezésével és tartalmával kapcsolatos változtatásokat veszem számba. A vizsga mai állapota egy 1995-től több lépésben megvalósuló fejlesztési folyamat következménye. Ebben a koncepció kialakításától kezdve, a tanárok véleményezésén át, nemzetközi összehasonlító elemzéseken keresztül⁸ a próbaérettségik eredményeinek elemzéséig sok tényező játszott szerepet. A bevezetésétől eltelt idő bizonyította, hogy további fejlesztésre és átalakításra van szükség. A témában megjelent, a kormányzat által megrendelt hatástanulmányok⁹ legfőbb szépséghibája, hogy nagyrészt azok készítették, akik az érettségi mai koncepciójának kialakításában is szerepet játszottak. Így hiteles továbblépést nem jelenthettek, nemigen térnek ki a szükséges átalakítások részleteire, inkább csak az elért eredmények méltatásáig jutnak. Ha fel is vetnek bizonyos problémákat, az azokra adható válaszokat nem fogalmazzák meg, következtetéseket nem vonnak le. Az önálló műhelyekben született kritikák nem tudtak befolyással lenni a kétszintű érettségi folyamatának mai állapotára.

A legfőbb nehézséget a kétszintűség megőrzése jelenti, hiszen a felsőoktatási intézmények nagy többsége megelégszik a középszintű vizsga eredményeivel, ami azt jelenti, hogy a két szint azon megkülönböztető szerepe, hogy a középszintű vizsga záróvizsga, míg az emelt szintű versenyvizsga funkciót tölt be, megszűnt. Már pedig ez azt jelenti, hogy a vizsga nem differenciál és lefelé nivellál, a minőség kárára teszi könnyen elérhetővé a felsőoktatási felvételi teljesítést.

Veres Pál a Figyelő Netnek adott 2008-as interjújában¹⁰ elismerte, hogy a kétszintű érettségi rendszer nehézségi szintje jóval elmarad elődjétől, de hozzáteszi, hogy húsz évvel ezelőtt a 18 évesek 35-40%-a érettségizett, most pedig ez az arány 70-75%. „Ugyanazon az ajtón nem lehet áttuszkolni kétszer annyi embert” – fogalmazott a hagyományosan erősnek számító miskolci gimnázium igazgatója. Egy-két évtized alatt megduplázódott az érettségizők száma Magyarországon. 2009-ben több mint 88 ezren vágtak neki a vizsgáknak. Ez azt is jelenti, hogy ma olyanok is megszerzik a középfokot lezáró dokumentumot, akikkel megegyező tudásszintű diákok korábban nem is járhattak középiskolába. Ha ragaszkodnánk a régi követelményekhez, akkor továbbra is az adott populáció 40-45%-a érettségizne. Az emelt szintű érettségít tevők száma viszont folyamatos csökkenést mutat



– 2009-ben kb. 25 000 fiatal jelentkezett –, aminek egyértelműen az az oka, hogy igen kevés alapképzési szak követeli meg. Mindez azt jelenti, hogy a minőségi érettségi bevezetése maga után vonja a felsőoktatásba lépő diákok számának radikális csökkenését. Ez feszültséget fog okozni, mellyel számolni kell.

Szebedy Tas, a Gimnáziumok Országos Szövetségének elnöke szerint a társadalmi érdek a magas szintű középfokú oktatás mellett egy „erős” érettségi-felvételi vizsga lenne. Ez tenné hatékony felhasználásúvá az oktatásra fordított közpénzeket, de ebben ma pénzügyi okokból nem érdekelt a felsőoktatás. „Ahhoz nem elég gazdag az ország, hogy évekig finanszírozzuk a tanulmányaikat félbehagyók képzését” – fogalmaz a Városmajori Gimnázium igazgatója.¹¹ Mindebből következik, hogy a színvonalas oktatást az szolgálja, ha magasabbra kerül a mérce, és a záróvizsga valódi versenyvizsga is lesz.

Az érettségi vizsga állami záróvizsgaként egyszerre kell, hogy mérje az elsajátított enciklopédikus tudást és a diákok készségeinek fejlettségi fokát, amely készségek alkalmassá teszik őket a későbbi tanulmányaikra, szakmák elsajátítására, a munkaerőpiacon való megjelenésre. Ezek kétségtelenül egy használhatóbb és könnyebben mozgósítható, a készségeket is számon kérő tudás mérését szolgálják. Kevésbé a repetitív ismeretek, memórián alapuló lexikális tudás irányába mutatnak. Az új érettségi rendszer ezen eredményeit meg kell őrizni, miközben nemzetközileg elismert színvonalúvá kell tenni a vizsgát. Az európai vizsgák bukáshatára országoként különböző, de a legtöbb helyen 50%-ot teljesíteni kell az elégséges eredményhez. A mai vizsgarendszerünkben szégyenletesen alacsony ez a küszöb: az elérhető pontszám 20%-ában van meghatározva.¹² A nemzetközi érettségi is az 50%-os küszöböt használja.

Az egyik leginkább változtatásra szoruló pont a mostani rendszerben a záróvizsga státust jelentő középszint és a felvételi vizsgát kiváltó emelt szint szétválasztása. A felvételit kiváltotta az érettségi vizsga, azzal a módosítással, hogy nem az emelt szintű vizsga az egyedüli lehetőség, hanem a felsőoktatási intézmények eldönthetik, hogy melyiket választják. A felsőoktatási intézmények többsége idén is elfogadta a középszintű vizsgát. Ez nem tesz jót az emelt szintű vizsga presztízsének.

A vizsga kétszintűségét meg kell őrizni, hogy elváljék egymástól a záróvizsga és az értelmiségi pályákra történő belépés feltételét jelentő versenyvizsga funkciója. Ám a két szint elkülönülése tartalmilag megoldható egyetlen vizsgán belül, és a felkészülés útját sem kell kettéválasztani. A magasabb követelmények teljesítésének eléréséhez megfelelő keretet biztosíthatnak a gimnáziumok tanterveiben 30 éve jól működő fakultációk, szakkörök és egyéb tanórán kívüli foglalkozások. A vizsgán belül a feladatok mennyisége és minősége biztosíthatja, hogy a felsőfokú tanulmányok elkezdéséhez csak emelt szintű vizsga letétele adhasson módot. Legalább két tárgyból letett emelt szintű érettségi adhatja meg a felsőoktatásba való



belépés jogát. A felsőoktatási intézmények a színvonal megtartása miatt érdekeltek ebben, ugyanakkor félnek, hogy kevés diákjuk lesz, és nem kapnak elegendő költségvetési támogatást, ha a minőség az elsődleges szempont. Szelekciós kényszer nincs a felvehető létszámának tág volta miatt. A felsőoktatási intézményeket érdekeltté kel tenni a minőségi oktatás megszervezésében, ezért a költségvetési támogatások rendszerét úgy kell átalakítani, hogy a támogatás ne kizárólag mennyiségi alapon, hanem minőségi alapon is történjék. Az alapszintű vizsga (a középszintű kifejezés értelmetlen, a továbbiakban helyette alapszintű vizsga kifejezést használom) pedig csak akkor bír majd értékkel, ha ennek is lesz minősége, tehát változtatásokra itt éppúgy szükség van.

A vizsgák objektivitása, standardizált volta megőrizhető azzal, ha minden érettségiző szóbeli vizsgáját háromfős bizottság előtt teszi, amelyben a tanító tanáron kívül még két másik szaktanár közös értékelése adja ki a vizsgázó eredményeit, illetve az írásbeli javítását nem a tanító tanár végzi, hanem egy másik szaktanár az iskolán belül. Mindez nem növelné a költségeket, s a szervezés is egyszerűsödne. A külső és belső vizsga koncepciójának ötvözete biztosíthatja az optimális és egységes feltételeket ahhoz, hogy a diák teljesítménye összehasonlítható és kedvező körülmények között mérhető legyen. Ugyanakkor megmaradna a felnőtté válást jelképező beavatási funkciója, mivel a diák – mindkét szinten – saját tanárai előtt bizonyíthatja, hogy megérett.¹³

A vizsga szervezésében sok nehézséget okoz a vizsgáztatással párhuzamos oktatás. Az Oktatási Hivatal által kijelölt vizsgáztató tanárok után az iskola nem kap kompenzációt, azaz központilag nem megoldott a kieső tanárok helyettesítésének finanszírozására. Ugyanakkor megbontja a tanítás rendjét is, hiszen egyes diákok a vizsgát megelőzően otthon maradnak, s ez az egész osztály munkájára kiható nehézségeket okozhat. Nem beszélve arról, hogy a középiskolát lezáró érettségi súlyát is befolyásolja, ha tömegesen tesznek előrehozott érettségit – mint ahogy ma sok iskolában gyakorlat. Az előrehozott érettségi megszüntetése indokolt. Ezzel párhuzamosan a szóbeli érettségi vizsgák időpontját úgy kell meghatározni, hogy az ne a tanév idejére essen, hanem azt követően kerüljön sor rá. Ha az alap- és az emelt szintű érettségi nem válik ketté térben és időben, akkor a vizsga szervezése olcsóbb lesz és könnyebben tervezhető az intézmények számára.

A korábban említett 50-50%-os írásbeli és szóbeli arányt a 75-25%-os arány váltotta fel. Átgondolásra érdemes, hogy az írásbeli elsődlegességének megőrzése mellett, miként lehetne a kettő arányát közelíteni egymáshoz a 60-40% irányába, hiszen a „gondolkodni és beszélni” kettős célnak kiegyenlítettten kellene a vizsgában szerepet kapnia. Hozzátehetjük, hogy a hasonló európai vizsgarendszerek egy részében nincs is szóbeli, ehhez képest tehát összetettebb a magyar rendszer. Ugyanakkor a 2005-ös érettségit megelőzően a magyar vizsgarendszerben még azonos fontossággal bírt a szóbeli és az írásbeli forduló. A retorika tudományág



hangsúlyozásával a tartalmi területeken, de a vizsga értékelésében is ezzel szemben előretört a szóbeliség, de a pontszámításban háttérbe szorult. A kiegyenlítést szolgálhatja az is, hogy amely felsőoktatási intézmény igényli, tarthat külön szóbeli alkalmassági vizsgát, melynek kiemelt létjogosultsága van egyes területeken, amilyen például a tanári pálya. Ezt is érdemes miniszteri szinten átgondolni, mert az intézmények a mára megszűnt egyéni vizsgáztatást maguktól nem fogják visszaállítani.

Feladatgyártók képzésére, átlátható rendszerre lenne szükség – természetesen a személyiségi jogokat tiszteletben tartva. A feladatsorok javítása közben sok szakmai kritika fogalmazódik meg, sokféle hiba derül ki, ezeket úgy kell csatornázni, hogy a következő feladatsorok megalkotói hasznosítani tudják őket. Megengedhetetlen, pedig erre több példa van rá, hogy ugyanolyan típusú feladat-összeállítási hiba éveken át nem kerül korrigálásra, nehézséget okozva a diákoknak. Éppen ezért célszerű a tételkidolgozó munkacsoportok tagjainak állandó rotációs cseréje.

A mai érettségi tartalmában is korrekcióra szorul. Hosszú távú társadalmi célokat kell szolgálnia, amelyek osztársadalmi érdeket képviselnek. Az érettségi közügy, nem szimplán szakmai kérdés. Európai gyakorlat, hogy a vizsgázónak a vizsgát megelőzően bizonyos óraszámban társadalmilag hasznos tevékenységekben kell részt vennie. Az egyik ilyen cél lehet a társadalmi szolidaritás erősítése. E területen látványos eredményeket mutatnak fel azok az intézmények, amelyek pedagógiai programjába bekerült valamilyen szociális tevékenység. A diákok nyitottak lesznek a rászorulóknak, az öregek, az értelmi fogyatékosok, a mozgásukban akadályozottak, hajléktalanok, általában a szociális kérdések iránt. Ehhez jó pedagógiai programokat kell kidolgozni, de a súlyát mindenképpen az adná az oktatási rendszerben, ha az érettségi vizsga letételének előfeltétele lenne egy 120-150 órás ilyen irányú szociális tevékenység, amelynek tartalmát az iskola pedagógiai programjában rögzíti.

Hasonló módon lehetne a sportolást is motiválni. Ma a középiskolai oktatásban az érettségi tantárgyaknak van súlyuk. A testnevelés választható vizsgatantárgyként van megjelölve, de a legtöbb intézményben ezek közül nem vagy csak nagyon kevesen választanak. Amennyiben viszont ezek előfeltételként bekerülnének a vizsgakövetelmények közé, úgy társadalmi szinten hosszú távú értékeként jelennének meg. A társadalom érdekelt abban, hogy egészséges lelkületű és jó fizikai állóképességű, akaraterős tagjai legyenek. Ezt szolgálhatja a tömegsport igényének élesztése, akár az érettségien keresztül is. Az érettségiző diáknak azt kellene bizonyítani, hogy meghatározott órakeretben a tanórákon kívül részt vett sporttevékenységben. Ezt egy a tevékenységről szóló beszámoló mellett jelenléti ívek másolataival igazolhatná bármely iskolai testnevelő szakköri foglalkozás keretében, de sportegyesület, túraszakosztály egyaránt.

A művészeti oktatás a kulturálódás hosszú távú igényét ülteti el a diákokban, továbbá az érzelmi nevelés eszköze. A Nemzetközi Érettségi Program a következő



kitételt tartalmazza: „150 órában kötelező részt venni valamilyen tanórán kívüli *kreatív, sport és szociális segítő tevékenységekben.*”¹⁴ A művészeti tevékenységet lehetne mestermunkával, az arra való felkészítésen való részvétel igazolásával teljesíteni az érettségi vizsga keretében.

Az etikaoktatás a mai erkölcsileg zilált, morális válságban lévő társadalmunkban bevezetésre és megerősítésre szorul. Bár bevezetésére a törvényi szabályozás lehetőséget ad, kevés iskola élt az etika tantárgy 7. és 11. osztályos heti egyórás bevezetésével. Az érettségi előfeltételévé kell tenni a tantárgy záró dolgozatának megletétét. Erről a tantárgyat tanító tanár adhatja igazolást.¹⁵

A természettudományos műveltségnek nagy hagyománya van Magyarországon, ez mégsem jelentkezik az érettségi rendszerében. A mai középiskolai oktatásban a kimeneti rendszer miatt csak a matematika-oktatásnak van megfelelő súlya. Ezt orvosolná, ha az érettségi részévé válhatna még egy természettudományos tantárgy. A reál és humán tantárgyak egyensúlyát is szolgálhatná az érettségin belül egy természettudományos tantárgy 6. tantárgyként való beemelése az érettségi követelmények közé. Ez interdiszciplináris módon ötvözhetné a „környezetismeret” fogalmához hasonlóan a kémia-fizika-földrajz-biológia tantárgyak gyakorlati életben fontos, környezettudatos életvitelhez kapcsolható összetevőit. Nemzetközi összehasonlításban az érettségi tantárgyak száma sok helyen még a tízet is meghaladja, így a hat tantárgy nem tűnik túlzásnak.

*

Összegezve az elmondottakat: az érettségit több szinten is szükséges az oktatás integrált részévé tenni. A mai rendszer nem használja ki az érettségin rejülő lehetőségeket, amelyek visszamenőleg hathatnak az oktatás egészére. Egy értékelvű kormányzati felfogás ezekkel olyan hosszú távú társadalmi célokat is elő tud segíteni, mint amilyen a teljes ember nevelését célul kitűző értékközpontú modell. Ezek az elemek eddig az érettségi rendszer részét nem képezték. Az érettségre befolyással levő külső tényezők mellett a vizsgarendszert is át kell alakítani. A minőségi oktatás és az értékalapú nevelés szolgálatába állított vizsga a nemzetközi elismertség irányába tett lépés. A változtatások csak átgondolt ütemezésben, felmenő rendszerben valósulhatnak meg. Az átalakítás elemei súlyuk szerint más-más előkészítést igényelnek: az etikaoktatás megerősítése például nagyobb átgondolást és költségvetési forrásokat igényel, mint a kétszintűség átalakítása, ami költséghatékony lépés, de újfajta feladatgyűjteményeket, felkészítést feltételez. Egy komoly átalakítást csak az oktatás szereplőinek együttműködésével lehet végrehajtani, tehát szükséges a különböző pedagógiai műhelyek, érdekképviseletek, szakmai szervezetek, iskolaigazgatók bevonása az átalakításba. A felelősséget ugyanakkor csak a kormányzat vállalhatja magára, amivel együtt jár kezdeményező szerepének lehetősége is.



JEGYZET

- ¹ Sáska Géza kimutatja tanulmányában, hogy 2006-ig az SZDSZ vezette oktatáspolitikai mennyire nem követte Eötvös József liberális elveit, de még a mai európai liberalizmust sem. Érdekessége, hogy szerinte a Pokorni-féle oktatáspolitikát is Magyar Bálintéval rokon antiintellektuális felfogás jellemezte; tehát a világnézeti káosz teljes. SÁSKA Géza, *Az oktatási ideológiák változékonyságáról*, Új Pedagógiai Szemle, 2006. október, 36–55.
- ² EÖTVÖS József, *A népiskolai törvényjavaslat indoklásából = Oktatáspolitikai koncepciók a dualizmus korából*, szerk. MANN Miklós, Bp., Tankönyvkiadó, 16–17.
- ³ Gondoljunk csak a diákok túlterheltségének csökkentésére irányuló kormányzati lépésekre.
- ⁴ BABITS Mihály, *Irodalmi nevelés*, A Fogarasi Gimnázium Emlékkönyve, 1909.
- ⁵ HOFFMANN Rózsa, *Az erkölcsi nevelésről*, Magiszter (Csíkszereda), 2003. tavasz, 49–64. <http://www.btk.ppke.hu/db/00/C4/m000000C4.html>
- ⁶ ZIBOLEN Endre, *Az Organisationsentwurf és a nyolcosztályos magyar gimnázium = Az ausztriai gimnáziumok és reáliskolák terve (Organisationsentwurf)*, ford. SCHAFFHAUSER Ferenc, sajtó alá rend. HORÁNSZKY Nándor, Bp., 1990 (A tantervelmélet forrásai, 12.)
- ⁷ 130/1995. (X.26.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról.
- ⁸ A fejlesztésben jelentős szerepet játszott a holland–magyar 1992–1996 között megvalósuló 5 tantárgyra vonatkozó (matematika, angol, biológia, anyanyelv, rajz–vizuális kultúra) érettségi követelmények és feladattípusok összehasonlítását elvégző projekt. Eredményei megjelentek 1997-ben a *Mérés-értékelés-vizsga* című könyvsorozatban. A kérdés csak az, hogy miért a hollandokhoz hasonlítottuk rendszerünket.
- ⁹ *Új érettségi Magyarországon – Honnan, hová, hogyan? Egy folyamat állomásai*, Országos Közoktatási Intézet, 2006. *Tanulmányok az érettségiről – Hatásvizsgálat, tantárgyi vizsgák értékelése, feladatfejlesztés*, Oktatási és Fejlesztési Intézet, 2008.
- ¹⁰ http://www.fn.hu/belfold/20080520/lebutitottak_eretsegit/
- ¹¹ Lásd a 7. jegyzetet.
- ¹³ HORVÁTH Zsuzsanna, LUKÁCS Judit, *A kétszintű érettségi vizsga = Új érettségi Magyarországon*, szerk. HORVÁTH Zsuzsanna, LUKÁCS Judit, Bp., Országos Közoktatási Intézet, 2006.
- ¹³ HOFFMANN Rózsa, *Mi lesz veled, érettségi?*, Magyar Nemzet, 2003. febr. 20.
- ¹⁴ Az idézet a Karinthy Frigyes Gimnázium honlapján a Nemzetközi érettségi Magyarországon cím alatt olvasható: http://www.karinthy.hu/pages/ib/hu/ib_info.html
- ¹⁵ Lásd részletesebben a témát érintő tanulmányt: HOFFMANN Rózsa, *Etika az oktatásban*, Jel, 2003. május, 138–141; 2003. június, 164–166. http://web.axelero.hu/kesz/jel/03_05/etika.html; http://web.axelero.hu/kesz/jel/03_06/etika.html



A HARMADIK ÉVEZRED PEDAGÓGIÁJA

BENDA JÓZSEF

A „harmadik évezred” messzire mutató időtáv. Alig kezdődött el, és nagy történelmi korszakokat fog át. Vakmerőségnek tűnik hát egy ilyen megállapítás. Mégis, mindig elejtettem egy „szerényebb” címadás lehetőségét, és visszatértem ehhez a változathoz. Miért hiszek ebben? Hogy honnan táplálkozik abbéli hitem, hogy – Magyarországon, ahol szinte évente kormányozzák másfelé az ország szekerét – ennyire biztosan lehet valamit állítani? Erre több okom van. Pedagógiák, iskolák – mutatis mutandis – több ezer éve működnek. Azonban a kiemelkedő, megjegyzésre érdemes pedagógiák és iskolák, így az egyházi iskolák működésének titka és alapja minden esetben a tanárok és diákok közötti szeretetkapcsolat volt. Erre épült föl a magas szintű tudásátadás. Ennek nincs alternatívája.

Az iparosodás kezdetén kialakult tömegoktatás alapvetően gyermekmegőrzési funkció miatt, és nem pedig nevelési-képzési céllal jött létre. A jól bevált alapelveket az „idomításra” cserélte fel. Nem a szeretetkapcsolat, hanem a beillesztés, majd az elszemélytelenedett oktatás került a középpontba, amely alól sajnos az egyházi iskolák egy része sem kivétel. A dogmatikus megközelítés és a merev szabályrendszerek csak a szavak szintjén engedték érvényesülni a szeretet mindent átható isteni parancsát, nem tudott beépülni az iskolaszervezetek működésébe. Ennek világszerte két és fél évszázados kudarc az ára. Ez alól kivételt csak az egyházi és a reformiskolák némelyike jelentett, amelyekben sikerült megvalósítani a szeretetkapcsolat és a tudásátadás egységét.

Ma Magyarországon sokan tapasztaljuk, hogy minden tanterv és jelszó, célkitűzés és törvény ellenére, hol a szeretetkapcsolatokra épülő nevelés, hol a tudásátadás, hol mindkettő hiányzik az iskolákból. Az „iskolagyárakban”, a bürokratikus-hatalmi szervezetek darálójában eltűnik a szeretetkapcsolatokban formálható személyiség.

Többször találkozunk frusztrált áldozatokkal, mint személyiségekkel. Szenvednek tőle pedagógusok, vezetők, gyermekek, szülők egyaránt. Végző következményeivel pedig kénytelen-kelletlen szembesülünk mindannyian a körülöttünk tapasztalt társadalmi devianciák sokaságában (öngyilkosság, alkoholizmus, rövidülő élettartam, kirekesztés, agresszió, gazdasági, politikai, erkölcsi válságtömeg stb.) Ez az út tehát járhatatlan.

A reformpedagógiák és néhány egyházi iskolamodell vette csak fel a küzdelmet az embertömeg-gyárral. De vajon meg lehet-e valósítani a „szeretetközpontúság”



eszméit a tömegiskolákban is? Mert ha igen, ez lesz a harmadik évezred pedagógiája.

Az elmúlt évszázad reformerei számtalan építőelemét kidolgozták az új nevelési rendszernek (erkölcsi célok, gyermekközpontú aktív nevelés, a száraz intellektualizmus meghaladása, az életkori sajátosságok figyelembe vétele stb.). Ehhez a XX. század végén a fejlődéslélektan, a szociálpszichológia, a tudás- és a szervezetszociológia hozzáette a csoportokban és szervezetekben való viselkedés megváltoztatásának szaktudományát.

Azért hiszek tehát mélyen harmadik évezred pedagógiájában, mert a szaktudományok fejlődésével egyre pontosabb technológiát tudunk a szeretet isteni parancsa mellé rendelni, és egyre jobban látjuk mitől függ az eredmény. Így ma már sokunk számára egyértelmű, hogy a fejlett és értelmes személyiség kialakulásához mind a pedagógusok, mind a diákok számára a naponta megélhető szeretetkapcsolatok mellett olyan támogató csoportfolyamatokra van szükség, amelyeket a csoportlélektan és a szervezetfejlesztés szaktudománya tehet hozzá a pedagógiához. És ezzel meg tud születni a harmadik évezred pedagógiája, amely már nem csak papíron létezik, hanem az intézményrendszerek egyre növekvő sokaságában.

Meggyőződésem, hogy a harmadik évezred iskoláiban, a formálódó tudástársadalom legfontosabb műhelyeiben sem tűzhetünk ki más célokat, mint a szeretetkapcsolatokat felépítő, eredményorientált team-munkát. Csak pontosan és körültekintően kell megvalósítani a célokat.

A HKT program® 1982-ben elindított innovációja erre vállalkozott. Ötvözi az Újszövetségi szentírás krisztusi szeretetparancsát a ma is legkorszerűbbnek tekintett szociológiai-szociálpszichológiai, fejlődés- és csoportlélektani, reformpedagógiai stb. elméletekkel. Olyan iskola- (és közösség)szervezési paradigma, amely sok száz osztályban ma is képes hitelesen megvalósítani a szeretetkapcsolatokra épülő nevelés eszményét. Ezáltal egyszerre képes a nevelés és a hatékony tanulás megvalósítására.

Az eredmények alapján – sok ezer szülő, gyermek, pedagógus, kutató véleménye és tudományos vizsgálatok – huszonhét év távlatából egyre inkább igazolják a program sikereit. Egy szülő így ír: „egy nagyon fontos, ősi felfedezés van ebben a módszerben: a szeretet és a megértés, amelynek megzabolázó ereje van: javít, korrigál, szeretetre méltóvá tesz. A már-már elveszettnek tűnt egyéneket, az elvadult problémás jellemeket is átalakítja, helyrebillenti. Van ebben a módszerben – úgy gondolom – egy megkérdőjelezhetetlen, erős hit, amely szeretettel párosulva, hihetetlenül nagy dolgokra képes.”

Ajánlom azon tisztelt törvényhozók és vezetők figyelmébe, akik virágzó, alkotó közösségekre, gondolkodó, tanuló szervezetekre vágnak, és a szokásosnál többet és jobbat szeretnének kihozni önmagukból, iskoláikból, intézményeikből.



Görbe László

Egy tanár imája

Segíts, Uram, hogy meg tudjam érteni diákjaimat.

Add, hogy végighallgassam őket türelmesen, és kérdéseikre szeretettel válaszoljak. Ne engeddd, hogy szavukba vágjak vagy letorkoljam őket minden ok nélkül.

Add, hogy mindig tapintatos és udvarias legyek velük szemben, minthogy én is elvárom ezt tőlük velem szemben.

Adj erőt, hogy sohase takargassam előttük hibáimat feleslegesen, s hogy tudjak tőlük bocsánatot kérni, ha valamit rosszul tettem vagy megbántottam őket.

Ne engeddd, hogy tetteimmal valaha is sebeket ejtsek érzelmi világukban. Ne engeddd, hogy nevessek hibáikon. Nem akarok úgy büntetni, hogy megszégyenítem vagy nevetségessé teszem őket a többiek előtt.

Mindenekelőtt azt kérem, Uram, hogy soha ne töltsen ki rajtuk mérgemet pusztán csak azért, hogy önzésemnek eleget tegyek.

Tégy engem napról napra alázatosabbá, és segíts, hogy hagyjak fel diákjaim szüntelen szidásával és fejmosásával.

Vezess, hogy minden órán szavaimmal és tetteimmal is erősítsem bennük azt a meggyőződést, hogy a becsületesség a boldogság alapja. Tégy elnézővé diákjaim apró hibáival szemben, és segíts, hogy észrevegyem a legkisebb jót is bennük.

Add ajkamra a megfelelő szavakat, ha valamelyik dicséretet érdemel. Ne engeddd azt várnom tőlük, hogy felnőtt módjára érveljenek, s hogy olyan ítélőképességük legyen, amelyet csak az élet hosszú tapasztalata adhat.

Add, hogy minden kérésüknek engedjek, ha azok ésszerűek és erkölcsileg megengedhetők, és adj kellő határozottságot, hogy tudjak nemet mondani, ha valami megítélésem szerint ártalmukra lenne.

Ne engeddd, Uram, hogy elvegyem tőlük annak lehetőségét, hogy önállóan gondolkodjanak, hogy ők hozzák meg saját döntéseiket, és ők gondoskodjanak magukról.

Add, hogy ne legyek személyválogató, hanem igazságos és szeretetteljes legyek mindegyikükkel, s így tiszteletük őszinte lehessen irántam.

Tégy méltóvá, Uram, hogy diákjaim szerethessenek, és általam közelebb kerüljenek hozzád. Amen.





AZ ISKOLAI NEVELÉS A KÖZGONDOLKODÁSBAN

SOLTI KÁLMÁN

A magyar közoktatás mindmáig nem tekinti feladatának sem az alapvető állampolgári, sem az alapvető piaci ismeretek átadását. S mindezt még kiegészíthetjük azzal, hogy az állami oktatás tanulói megfelelő etikai ismeretekhez sem jutnak. Bár a jogszabályok (az iskolák igénye esetén) már most is lehetővé teszik bevezető tárgyak oktatását, sőt erre alkalmas tankönyvek is születtek, ezen ismeretek elsajátítását mégsem nevezhetjük megoldottnak. A demokratikus keretek aligha érnek sokat, ha nem próbáljuk feltölteni tartalommal. Hogyan várhatnánk el felelős állampolgári magatartást a lakosságtól, ha fel sem hívjuk figyelmét a rendszerváltás adta új keretek lehetőségeire?

A rossz lelkiismeretű és álszent struccpolitika egyik szomorú eredménye a magyar fiatalok aggasztóan negatív attitűdje és bizalmatlansága a demokráciával és a politikával szemben. Az „Ifjúság 2008” kutatásából kiderült, hogy a fiatal korosztály 14%-a bizonyos körülmények között jobbnak tartja a diktatúrát a demokráciánál, 31%-nak mindegy, 14% nem tudja – a demokráciát támogatók aránya 41%. Emellett a politika iránti érdeklődés is kicsi, a választók mindössze 9%-a figyeli intenzíven, 60% pedig egyáltalán nem. A választásokon is csak 34% venne részt biztosan. Ráadásul ezen adatok mindegyike romló tendenciát mutat.

A közügyekről való gondolkodás, a politikai szocializáció és az érdekérvényesítés kultúrájának bevitelle az oktatásba sokat lendíthetne a politikai kultúra fejlődésén. Ennek kapcsán érdemes megvizsgálni, hogy a közgondolkodás hogyan ítéli meg az iskolai nevelést.

Liberalizálódtak a családon belüli nevelési módszerek: a mai szülők már kevésbé élnek a büntetés eszközeivel, mint ahogy annak idején ezt a szüleik tették. A nevelés jelentősége felértékelődött. Az, hogy a gyerek milyen felnőtté válik a megkérdezettek 3%-a szerint attól függ, hogy milyen tulajdonságokat örökölt szüleitől, 33%-uk szerint a neveléstől, 61%-uk szerint pedig az örökölt tulajdonságoktól és a neveléstől egyaránt. A felnőttkori magatartás minőségét különösen a 18–30 év közöttiek tulajdonítják a nevelésnek, míg a 30 év felettiek ezt az örökölt tulajdonságokkal és neveléssel együttesen magyarázzák.¹

A közgondolkodás tehát nagy szerepet tulajdonít a nevelésnek. Ezen belül azonban már magyar sajátosságnak tekinthető, hogy az emberek a nevelés területén rendkívül nagy szerepet szánnak az iskolának. Ezzel a jelenséggel kapcsolatban érdemes megjegyeznünk az 1993–94-es nemzetközi összehasonlító vizsgálat





eredményét, amely tizenegy országban (Dániában, Finnországban, Hollandiában, Ausztriában, Svédországban, az Egyesült Államokban, Belgium flamand közösségében, Portugáliában, Spanyolországban, Nagy-Britanniában és Franciaországban) zajlott.² Portugália kivételével sehol sem haladta meg a 7%-ot azok aránya, akik szerint a fiatalok személyes és társadalmi fejlődésében az iskolának nagyobb felelősséget kellene vállalnia a családnál. (Portugáliában 14% gondolta ezt.)

1. táblázat. *A különböző tényezők szerepe a gyerek felnőtté válásában (százfokú skálán)*

Tényezők	Felnőttek (1995. február) ³	Felnőttek (1995. április) ⁴	Tanárok ⁵				
			Általános iskola (1970)	Közép- iskola (1970)	Általános iskola (1996)	Közép- iskola (1996)	Tanárok összesen (1996)
Szülők/családi környezet	96	98	88	82	90	82	87
Iskola	76	–	76	72	72	67	70
Pedagógusok	76	88	–	–	–	–	–
Barátok	69	78	87	89	93	94	93
Könyvek	67	–	–	–	–	–	–
Óvoda	66	–	–	–	–	–	–
Tévé, tömegkommunikációs eszközök	63	68	78	75	87	83	85
Lakóhely	–	60	–	–	–	–	–
Ifjúsági szervezetek	–	–	64	57	49	43	47
Szerencse, véletlen	–	54	–	–	–	–	–
Egyház	46	54	–	–	54	47	51

Mindkét közvélemény-kutatás megkérdezettjei a gyermek nevelésében a család után az iskola, illetve a pedagógusok szerepét tartja legfontosabbnak. A társadalmi elvárásokkal összhangban a magyar pedagógustársadalom is úgy véli, hogy a gyerekek személyiségének formálásában az iskola és a pedagógusok meghatározó szerepet játszhatnak.

A tanárok valamivel kisebbnek látják az iskola szerepét, mint ahogy ez a közgondolkodásban él, és az iskolánál nagyobb befolyásoló erőt tulajdonítanak a barátoknak és a tévének. Szemükben a legfőbb szocializációs tényezőt a barátok jelentik. Csak ezt követi a család, majd az iskola. Az, hogy az iskola szerepét kisebbnek látják, finoman jelzi, hogy ez a szerep nem látszik egyformán kívülről és belülről, és ez adott esetben feszültségek forrása lehet.





Marján Béla tanulmánya szerint „a társadalmat az egyházak szerepének megítélése osztja meg legjobban. A rendszeres templomba járók nagyobb szerepet tulajdonítanak neki, mint az iskolának és a pedagógusoknak (!), míg a vallástalanok még az átlagnál is jóval jelentéktelenebbet. A kevésbé iskolázottak az intézményeknek (iskola, óvoda) tulajdonítanak nagyobb jelentőséget, míg a diplomások a pedagógusoknak. Az is érdekes adat, hogy az egyéni szabadságjogokat képviselő SZDSZ hívei az átlagnál lényegesen nagyobbban látják a kortársak és könyvek szerepét a felnőtté válásban, mint mások.”⁶

Tanulságos az 1970-es és az 1996-os pedagógusvizsgálat eredményeinek összehasonlítása. A szülők és a családi környezet szerepének megítélésében nincsenek számottevő különbségek, ezt mindkét alkalommal, a családokkal közvetlenebb kapcsolatot tartó általános iskolai tanárok látták nagyobbban. Néhány kérdésben azonban megváltozott a tanárok véleménye: ma már kisebb szerepet tulajdonítanak az iskolának, mint 1970-ben. Nagyobb hatású szerintük a televízió és korosztályi barátok.

S hogy mennyire tartanak az emberek bizonyos társadalmi problémákat súlyosnak? 1992 októberében az oktatás színvonala tizenkét kardinális probléma között a kilencedik helyet foglalta el a súlyosságuk szerinti rangsorban.⁷ Jelenleg nem biztos, hogy a közvélemény-kutatás alátámasztaná ezt az eredményt, mivel oktatásügyünk a többszöri „reformintézkedések” áldozatává vált.

Visszatérve kiinduló kérdéseinkre, választ keresve rájuk, arra a megállapításra jutunk, hogy az oktatásügy tartalmi átgondolást érdemel. A diákok szemléletváltozásának elérése érdekében fontos, hogy nevelésünk központi kérdése legyen a megfelelő értékek közvetítése, s az iskolai nevelés központi helyet foglaljon el az oktatáspolitikai rendszerben.

JEGYZET

¹ Az adatok az OKI ezerfős vizsgálatából származnak.

² OECD, Párizs, 1995.

³ Ua.

⁴ A Marketing Centrum vizsgálatának adatai.

⁵ Az 1970-es adatok forrása FERGE Zsuzsa, GAZSÓ Ferenc, HÁBER Judit, VÁGHEGYI György, *A pedagógusok helyzete és munkája*, Bp., MTA, 1972.

⁶ MARJÁN Béla, *Mérlegen a középiskola*, Új Pedagógiai Szemle, 1997/4.

⁷ LÁZÁR GUY, *Mi lesz az iskolával?*, Új Pedagógiai Szemle, 1992/9, 3–14.





OKTATÁS ÉS POLITIKA

KOVÁCS ANDRÁS

A magyar oktatáspolitikai elhibázott lépéseivel, elodázott vagy éppen elhamarkodott döntéseivel veszélyes lavinát indított útjára, mely mára feltartóztat-hatatlanul elsöpörni látszik a hajdan virágzó, világszerte ismert és elismert magyar oktatási rendszer romjait is. Az érték- és erkölcsi válság, a nevelési folyamatok kilúgozása, a tekintélyelvű oktatás-nevelés, demokratizálása, illetve liberalizálása hosszú távon nagyobb gondot fog okozni, mint a gazdasági recesszió.

Fogalmi meghatározás

Révai Nagy Lexikona XIV. kötetében a következőket olvassuk az *oktatás* címszó alatt: „Oktatás vagy tanítás az a nevelői ténykedés, melynek az értelem kiművelése a célja, s melyet éppen ezért értelmi nevelésnek is neveznek”.

A *politika* fogalmán eredetileg – Arisztotelész nyomán – az államra és intézményeire vonatkozó tanok összességét értették, később pedig az állam kormányzására vonatkozó elméleteket, amelyeknek alkalmazásával a főhatalom és kezelője a legnagyobb erőt fejtheti ki és céljait leginkább elérheti (Machiavelli). A közcélokra irányuló államtevékenység szabályelveinek a foglalata vagy egyszerűen az államszervezés és kormányzás tudománya (XV. kötet). Az aktuális *Magyar Nagylexikon* pedig – a *politika* címszó alatt – így fogalmaz: „elsődleges értelemben a kormányzati cselekvés területe, fogalomkörébe tartozik a hatalom megszerzése és megtartása, az intézményalakítás és hatalmi szervezetrendszer működtetése” (14. kötet). Ugyancsak idetartozik a társadalmi erők harcának, a pártok versengésének, a hatalomból való részesedéséért folyó küzdelemnek sokféle eleme, ami sajnos gyakran az oktatást sem kíméli. A *politizálás* bizonyos – eredetileg pejoratív, ám nagyon találó – értelemben manipulációt, taktikázást jelent.

Az *oktatáspolitikai* a művelődéspolitikai szerves része. Annak az oktatási programnak az összefoglalása, amely részletesen bemutatja az állam (vagy valamely hatalomra törekvő párt) elképzeléseit, céljait az oktatás szervezetéről, tartalmáról, szellemiségéről valamint működéséről. A közoktatási törvény pedig tulajdonképpen az állami (köz)oktatáspolitikai érvényesítését jelenti.

Problémák

Többféle reformot átéltünk az elmúlt évtizedek alatt. Keserűen állapíthatjuk meg, hogy az esetek túlnyomó részében nem történt más, mint a jól bevált honi módszereket



– általában politikai és kevésbé szakmai érvek nyomán – leselejtezték és helyette külföldről importált – gyakran ott sem működő, „kifutó” – metódusokat vettünk át. Az uralkodó balliberális szellemiségnek megfelelően – gyakorlatilag a mai napig zavartalanul folyik – a magyar közoktatás szisztematikus szétverése. Gondoljunk az értéksemleges állami nevelés fából vaskarikájára, az alsó tagozatosok osztályozásának megszüntetésére, az osztályismétlés tilalmára, a természettudományos tárgyak leépítésére, az érettségi reformjára, a tanulói jogok és kötelezettségek aránytalan torzulására, a pedagógusok kiszolgáltatottságára (óraszámnövelés, felesleges adminisztrációs terhek, szülői és tanulói agresszió stb.), a tankötelezettség nagykorúsáig tartó kitolására¹, hogy a szakképzés ellehetetlenítését már ne is említsük. De a felmerülő ellentmondásokat a „kakaóbiztos” számítógéptől a „digitális palatábláig” (sic!) hosszasan lehetne sorolni...

A magyar oktatáspolitikai elhibázott lépéseivel, elodázott vagy éppen elhamarkodott döntéseivel veszélyes lavinát indított útjára, mely mára feltartóztathatatlanul elsöpörni látszik a hajdan virágzó, világszerte ismert és elismert magyar oktatási rendszer romjait is. Az érték- és erkölcsi válság, a nevelési folyamatok kilúgozása, a tekintélyelvű oktatás-nevelés demokratizálása, illetve liberalizálása hosszú távon nagyobb gondot fog okozni, mint a gazdasági recesszió.

Az oktatás-nevelés súlypontjai

Az oktatás céljainak megvalósítása a tudás elsajátítása érdekében kiválasztott, elrendezett ismeretek, információk, művelődési javak, tárgyak, alkalmazások és azok feldolgozásának rendszere. A *tananyag* az oktatásban összekapcsolódik az oktatás értékeivel, a tantervi követelményrendszerrel, a tudáshoz vezető tevékenységekkel, a tanulók személyiségfejlesztésével, szocializációjával, az oktatás nevelő hatásával. Az oktatás alapjait, rendszerét általában a központi és a helyi tantervek tartalmazzák. Ezek elsősorban iskolai-pedagógiai tevékenységet, oktatási folyamatot, közös és irányított egyéni tanulást feltételeznek, de számításba veszik a tanulók spontán művelődését, iskolán kívüli nevelését is. Az oktatás az alapja az oktatási eredmények ellenőrzésének, értékelésének. Az oktatásnak belsővé válását, interiorizációját a tanulók műveltsége, teljesítményképes tudása mutatja. Az oktatás lényegét foglalja magában, összhangban a tartalom köznapiságával. A legjelentősebb külföldi és hazai koncepciók általában kiemelik az oktatás nevelési összefüggéseit, a *kultúra* értékeit, az ismeretanyagok kapcsolatait, az anyagi (materiális) és az alaki (formális) képzés egységét, a tartalom differenciált érvényesítését és közvetítését a különböző tantárgyakban, műveltségi területeken, az oktatás feldolgozása során alkalmazott módszerek, technológiák szerepét.



A komplexitás hiánya

Nyugat-európai kutatások már fél évszázaddal ezelőtt az intézményesített oktatási-nevelési folyamatokat, az iskolarendszert széles körű gazdasági, társadalmi, politikai, hatalmi, világnézeti, lélektani, intézményi alapokra helyezték, s feltárták a tartalom, a célok, a pedagógiai folyamatok, a pedagógusok és a tanulók képességeinek összefüggéseit.² Az oktatás komplexitását a hazai szakirodalom is hangsúlyozta. Elég csak Nagy Sándor gondolatait idézni: „Az oktatás és képzés tartalmán a korszerű műveltségnek azt a törzsanyagát értjük, amely szükséges ahhoz, hogy a tanulók személyiségének a nevelési célban megjelölt műveltségi szintjét elérjük. Az oktatás és képzés tartalma [...] a kulturális javaknak (ismereteknek) meghatározott rendszere, amelyek kedvező esetben az adott iskolatípus célját figyelembe véve helyesen reprezentálják a társadalmi műveltség alapvető javait, s egyszersmind magukban foglalják azokat a műveleteket is, melyek lehetővé teszik, hogy a társadalmi javak aktív felhasználóivá és továbbfejlesztőivé tegyünk növendékeinket.”³

Az oktatás értelmezésével kapcsolatos gyakori hibák: a tartalom azonosítása a tananyaggal, ezen belül főleg az ismeretekkel (amely együtt járhat a zárt, lehetőleg teljes körű, maximalista, enciklopédikus tudás közvetítésével, a képességek fejlesztésének elhanyagolásával); az oktatást meghatározó dokumentumok előírásainak elválasztása azok megvalósításától (amely a tartalom feldolgozását, realizálását mellékesnek ítéli, *deklarált tanterv*, megvalósított tanterv); a tantárgyi sajátosságok háttérbe szorítása (amely a tartalom differenciált tervezését és érvényesítését gyengíti); a tartalom struktúráinak, integrációs lehetőségeinek, *asszociációinak* kidolgozatlansága (amely nemcsak a tananyag megértését, alkalmazásait, hanem az értékek közvetítését, a világkép formálását is akadályozza).⁴

A nevelés szabadsága – a szabad iskolaválasztás problémája

„A Magyar Köztársaságban minden gyermeknek joga van a családja, az állam és a társadalom részéről arra a védelemre és gondoskodásra, amely a megfelelő testi, szellemi és erkölcsi fejlődéséhez szükséges. A szülőket megilleti az a jog, hogy a gyermeküknek adandó nevelést megválasszák.”⁵

A jogalkalmazás a polgári és az alkotmányos jog alapjait képező jogfelfogással összhangban azt is megerősítette, hogy „a fiatalok személyiségének lehető legoptimálisabb kiteljesedéséért a felelősség a szülőké”. Ebből következnek a szülők törvény adta jogai az oktatást érintő kérdésekben.

A joggyakorlat makroszinten egy sor országban az Emberi Jogok Európai Bíróságának idevágó korábbi ítéleteit követte, amelyek szerint az oktatás szabadságának elősegítése révén az állam köteles tiszteletben tartani a szülők jogait, valamint a



jogok gyakorlását az állami oktatási rendszeren belül. A szülők – gyermeküket egy meghatározott iskolára bízva – az adott oktatási intézmény teljes nevelői közösségével osztoznak a felelősségben, anélkül, hogy arról maguk lemondanának. Érvényt szerezhetnek személyes és közvetlen érdekeiknek minden olyan kérdésben, amely az iskolában folyó oktatási és nevelési tevékenységgel kapcsolatos. A szülők részvételhez való joga többé nem csupán „erkölcsi jog”, hanem törvény által biztosított joggá vált.

A szabad intézményalapítás teremti meg az esélyegyenlőség feltételeit, biztosítja a szülők és a gyermekek szabad iskolaválasztásának alkotmányos lehetőségét.

Magyarországon a rendszerváltozás utáni politikai fordulattal teljesedett ki a szülők iskolaválasztási szabadsága is, de ez a jog nem a 90-es években kezdődött. Engedélyezése még az állampárt reformereinek vívmánya volt 1985-ben. Ez az állami, önkormányzati általános iskolák közötti választást jelenti. Az alkotmány foglalkozik a szabad iskolaválasztás jogával.⁶ Gyakorlatilag ez a törvény a szülő számára lehetővé teszi – ha van férőhely, bárhová beíráthatja gyermekét – és az általános iskolák számára is megengedi a beiskolázási körzeten kívülről érkező tanuló felvételét, ha a körzeti tanulók felvétele után még van férőhely. Eddig a törvény nem rendelkezett arról, hogy a körzeten kívüli gyerekek közül az iskola hogyan szelektálhat, ez tehát az iskola saját döntése volt. Ez azonban 2007-től megváltozott, miután a közoktatási törvény módosítása az iskolák oldaláról szigorú korlátozásokat épített a folyamatba.⁷

A nevelés szabadsága és ennek állami lehetővé tétele, mint alkotmányos kötelezettség, állandó ütközésben van a gyakorlati közéletben a világnézeti nevelés és a személyes választás szabadságának tiszteletben tartását és a valódi választási lehetőségek biztosítását magánügyként kezelő, értéksemlegességet követelő nézetekkel. Az Alkotmánybíróság a katolikus iskolákkal kapcsolatos határozatában világosan kifejtette, hogy a nevelés a szülők szabadsága, vallásszabadságuk része, s annak reális megvalósításához az állam köteles a valós választás lehetőségét biztosítani. Noha az értéksemleges állam nem tarthat fenn világnézetileg elkötelezett iskolát, köteles viszont minden közoktatást egyenlően úgy finanszírozni, hogy az oktatás ingyenessége csorbát ne szenvedjen.⁸

A mai honi gyakorlatot nézve meg kell jegyeznünk, hogy a világon nagyon kevés hasonló rendszer működik. A legtöbb országban szigorúbban szabályozzák, hogy melyik állami iskolában vehető igénybe az állam által garantált ingyenes közoktatás. Ha ez nem tetszik, akkor a szülők a – többnyire tandíjas – alapítványi, illetve magániskolák közt válogathatnak. Magyarországon viszont nincs ilyen megkötés. A szabad iskolaválasztás mellett érvelők azt mondják, hogy az egyéni szabadság és az iskolai autonómia olyan értékek, amiket nem szabad korlátozni. Ráadásul a mai rendszerben, ahol kevés visszajelzést kapnak az iskolák az oktatásirányítás részéről, a szabad iskolaválasztás rendszere ösztönzi versenyre, és így



minőségre az iskolákat. A szabad iskolaválasztást ellenzők viszont azzal érvelnek, hogy ez a rendszer tulajdonképpen a jómódú középosztálynak kedvez, hiszen szabadon csak az tud választani, aki információval rendelkezik és aki megteheti, hogy elköltözzön a jobb iskolák közelébe vagy odautaztassa gyermekét. Az iskolák pedig, ahol tudnak, szabadulnak – mert szabadulhatnak – a problémás gyerektől. Így létrejönnek az elitiskolák és a nagyon rossz helyzetben lévő iskolák.⁹

Mindennek következményeként – esetenként politikai segédlettel – megindult az iskolák, illetve az (egy) iskolát fenntartó települések szegregációja. Napjainkra a településeken, különösen a kistépüléseken élők egyre hátrányosabb helyzetbe kerülnek, hiszen fenntartótól függetlenül sorra kényszerülnek feladni meglévő oktatási intézményeiket. Az itt élő családok csak nagy nehézségek árán anyagi, illetve szociális helyzetük függvényében tudnak élni alkotmányos jogukkal, a szabad iskolaválasztást illetően.

Milyen legyen a jövő iskolarendszere?

Az oktatással kapcsolatban is ugyanaz a probléma, mint a többi kardinális társadalmi kérdéssel. A végletekig átpolitizált légkörben, a közélet szereplői képtelenek a konszenzuson alapuló nemzeti minimumra, mely végre figyelembe venné keresztény gyökereinket és nemzeti identitásunkat is.

Hogyan is működjön, milyen funkcióknak feleljen meg a korszerű iskolarendszer, illetve oktatáspolitiká? Először is bátran vállalkozzon a társadalmi tudat formálására, vállaljon meghatározóbb szerepet az értékek, viselkedésminták átadásában. Tudatosan törekedjen a személyiség alakítására, kibontakoztatására – tulajdonképpen ez az oktatás legfontosabb és legősibb funkciója, viszont az is igaz, hogy erre „értéksemleges” módon aligha lehet vállalkozni. A társadalmi struktúra konzerválása (drasztikus módon kifejezve: újratermelése) vagy megváltoztatása, illetve a társadalmi integráció biztosítása. Ezek optimális esetben nem az oktatási rendszer létéből, hanem a társadalom igényéből következnek, amíg azonban a média közreműködésével folyik a módszeres „agymosás”, erre az igényre aligha lehet fajsúlyosan számítani. Igaz, a különböző funkciók gyakran blokkolhatják egymást, máskor meg jótékonyan versenyezhetnek is. De éppen az oktatáspolitiká feladata lenne, az egyensúly és ezzel együtt a fejlődés lehetőségének megteremtése.

JEGYZET

¹ Az ötlet a francia baloldal oktatáspolitikájának megfogalmazóitól Henry Wallon és Paul Languévin szocialistáktól származik. Egyébként, ahol bevezették mindenütt hasonló problémákkal küzdenek.





- ² Az oktatás kapcsolatrendszerét az NSZK-ban már a XX. század ötvenes éveinek végétől különböző didaktikai modellek segítségével elemezték, ábrázolták (pl. Hamburgi, Berlini Modell).
- ³ NAGY Sándor, *Az oktatás tartalma és módszerei*, Bp., 1993.
- ⁴ BALLÉR Endre, *Tanszabadság*. <http://human.kando.hu/pedlex/lexicon/T.xml/tanszabadsag.html>
- ⁵ A Magyar Köztársaság Alkotmánya 1949. évi XX. tv. 67. § (1) (2)
- ⁶ Az 1989. évi módosításkor került be a 67. paragrafus, melynek 2. bekezdése szerint: „A szülőket megilleti az a jog, hogy a gyermeküknek adandó nevelést megválasszák.” Az 1985. évi törvény az oktatásról így fogalmaz: „(1) A gyermeket elsősorban abba az általános iskolába kell felvenni, amelynek a körzetében lakik. (2) Ha a szülő nem az (1) bekezdésben meghatározott iskolába kívánja beíratni a gyermekét, a felvételtől első fokon a választott iskola igazgatója, másodfokon az iskola helyi irányítását ellátó tanácsi szakigazgatási szerv dönt.” A jogszabály csak a korábban is meglévő gyakorlatot szentesítette.
- ⁷ Az első intézkedés az iskolakörzetek kiegyenlítésére vonatkozik: ha a településen több általános iskola működik, az egymással határos felvételi körzeteket úgy kell kialakítani, hogy azokban ne térhessen el jelentősen a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek aránya. A második intézkedés a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek előnyben részesítését tartalmazza: az általános iskola, amennyiben az oda jelentkező, körzeti gyerekek felvétele után még marad szabad helye, köteles előnyben részesíteni az iskola székhelyén élő tanulókat, s közülük is a halmozottan hátrányos helyzetű tanulókat, akiknek felvételét csak helyhiány miatt tagadhatja meg. A harmadik intézkedés kizárja bármi más szempont érvényesítését az általános iskolai felvétel során, amikor a még mindig fennmaradó helyek betöltésével kapcsolatban sorsolást rendel el.
- ⁸ ZLINSZKY János, *Az alkotmány értéktartalma és a mai politika*, Bp., SZIT, 2005, 41–42.
- ⁹ LANNERT Judit, *A szabad iskolaválasztás*. <http://www.koloknet.hu/133>





Kosztolányi Dezső

Tanár az én apám

Tanár az én apám. Ha jár a vidéki városban, gyermekek köszöntik ősz fejét, kicsinyek és nagyok, régi tanítványok, elmúlt életükre emlékezve, lassan leveszik kalapjuk. Mint az alvajárók, kik másfelé néznek. Hentesek, ügyvédek, írnokok, katonák, s olykor egy országos képviselő is. Mert nagy az én családom. Nagy az én családom. Kelettől nyugatig, nyugattól keletig. Nagy a mi családunk. Mikor vele megyek, fogva öreg karját, vezetve az úton, a szívem kitágul, s szívek közt énekel elhagyatott szívem. Az én édesapám az emberek apja, s én az emberek testvére vagyok.





A MAGYAR TÁRSADALOM VÁLASZAI A GAZDASÁGI, LELKI ÉS MORÁLIS VÁLSÁGRA

KOPP MÁRIA, SKRABSKI ÁRPÁD

A gazdasági válságra minden országnak újszerű válaszokat kell adnia. A jelenlegi válság idején a társadalmi tőke megerősítése ellensúlyozhatná a pénztőkébe vetett hit megingását és megalapozhatná a fenntartható fejlődést. Bár a magyar társadalomban a társadalmi tőke alapjai: a bizalom, kölcsönösség, az erős civil szervezetek rendkívül meggyengültek, a magyarokra jellemző pozitív értékelvárások jó feltételeket teremthetnek arra, hogy közös célok érdekében összefogjunk.

Melyek a legfontosabb feladatok?

1. A társadalmi tőkét – bizalmat, megbízhatóságot, kölcsönösséget – romboló magatartás visszaszorítása és büntetése, különösképpen a vállalkozói körben, ennek érdekében a jobbiztonság megteremtése.
2. A kívánt gyermekek megszületésének támogatása a demográfiai helyzet javítása céljából, (lásd: www.haromkiralyfi.hu mozgalom honlapja).
3. Az alkotóképes idősök képességeinek hasznosítása, a generációk közötti együttműködés erősítése.
4. Az alacsony végzettségű népesség – elsősorban a férfiak – rendkívül rossz egészségi állapotának javítása közösségi alapú, társadalmi tőkét erősítő programok segítségével a foglalkoztatottság javítása és a rokkantellátásban részesülők számának csökkentése céljából.

Melyek azok az alapvető feltételek, amelyek a fenti célok megvalósítását biztosíthatják?

1. A társadalmi tőke erősítésének elősegítése a magyar társadalomban, melynek összetevői: a bizalom, a kölcsönösség, a társadalmi bizonytalanság, értékvesztés csökkentése, a közbiztonság érzetének erősítése, a társadalmi szolidaritás tudatának erősítése. Ennek alapja lehet a magyar társadalom pozitív értékrendje.
2. A civil szervezetek társadalmi tőkét erősítő aktivitásának támogatása helyi és országos szinten egyaránt – pályázatok segítségével.
3. A társadalmi tőke forrásainak erősítése: a családok, az iskola, a munkahelyek és a tömegkommunikáció szerepe alapvető ebből a szempontból.





***A társadalmi tőkét – bizalmat,
megbízhatóságot, kölcsönösséget –
romboló magatartás visszaszorítá-
sa és büntetése, különösképpen
a vállalkozói körben***

Hogy mitől boldogok a dánok – a világ egyik legboldogabb népe? Egy ott élő barátunk (Ácsné Éva) írta:

- szeretnek együtt lenni;
- odafigyelnek egymásra;
- megbeszélik közös dolgaikat;
- számíthatnak egymásra;
- megbízhatnak egymásban;
- szeretnek mindent a lehető legjobban csinálni;
- társadalmuk a tisztességre, az adott szó szentségére épül;
- a korrupció elképzelhetetlen;
- az, hogy a média ne a közösséget szolgálja, elképzelhetetlen;
- ebben a légkörben mindenki a legjobbat hozza ki magából és ugyanakkor a lehetőségekhez képest jól érzi magát, boldog.

Nem ajándékba kapták mindezt, megdolgoztak érte. Szellemi vezérük – Nikolaj Severein Friederik Grundtvig püspök – arra bízta őket a XIX. századi nyomorúságos állapotukban, egy vesztes háború után, hogy amit elvesztettek kívül, azt nyerjék vissza belül, a *lelkekben*. Lehetséges nálunk ez a lelkiállapot? Mikor voltunk ilyen lelkiállapotban?

1956 a magyar lelkiállapot igazi tükre – az egész világ csodálata övezi ma is. Mindenki, aki átélte, élete legboldogabb 12 napjának tekinti. Visszanyertük a közös értékeinket: hazaszeretet, a

becsület, a bizalom, az összetartozás érzését, szavaink visszanyerték értelmüket, az igazság kimondásának élményét. A magyar individualizmus a nemzeti azonosságtudat talaján megváltoztatta a világ sorsát.

A kommunista diktatúra lelki rombolásának célja az volt, hogy senki, még a legodaadóbb párttagok se érezhessék magukat biztonságban. Ennek módszerei: a gyökerek elvágása, a közösségek szétrombolása, hazugságra nevelés az iskolákban, a „hazudtunk éjjel, hazudtunk nappal, hazudtunk minden hullámhosszon” elv kötelezővé tétele.

1956 után a hatalom felismerte, hogy számára a legnagyobb veszély a nemzeti egység, bizalom, kölcsönösség, önbizalom, ezért sulykolták a „bűnös nemzet, rasszista nemzet” önképet. Céljuk az önértékelés, emberi méltóság alapjainak szétrombolása, a közös értékek (például vallási értékek) megtagadása. Folyamatosan figyelték és jelentették a munkahelyeken, iskolákban, hogy ki jár templomba, ennek következménye súlyos negatív diszkrimináció volt.

A lelki rombolás máig élő következményei: a fogyasztói boldogság-ideál elfogadása, a kettős mérce kialakulása, hogy az államtól lopni nem bűn, ez a cinkos összekacsintás szinte a túlélés feltétele lett. Ez a folyamat vezetett a társadalmi tőke (bizalom, kölcsönösség, civil szervezetek) rendkívüli csökkenéséhez és az általános anómiához – a hagyományos normák és szabályok fellazulásához – már a rendszerváltás előtt is. Érdekes módon azonban,



míg 1988 és 1995 között ezek a mutatók rendkívüli mértékben tovább romlottak, ez a folyamat megállt 1995 és 2002 között, sőt bizonyos javulás is mutatkozott. Ez arra mutat, hogy a társadalom lelkiállapota viszonylag rövid idő alatt is javulhat. 2002 és 2006 között még a korábinál is nagyobb fokú romlás következett be. Ezt a romló tendenciát a baráti, rokonai és partnertől kapott támogatás emelkedése ellensúlyozza bizonyos mértékben.

Az utóbbi évtizedekben vált a szociológiai, közgazdasági irodalom egyik központi fogalmává a társadalmi tőke. Az alapvető elméleti háttér az a megállapítás, hogy a bizalmon és együttműködésen alapuló emberi kapcsolatok hálózata jelentős társadalmi erőforrás. Egyértelmű, szoros kétirányú kapcsolat mutatható ki a társadalmi tőke és az emberi tőke között, különösképpen a társadalmi tőke és az egészségi állapot, élettartam, életminőség mutatói között. A társadalmi tőke alacsony foka szoros kapcsolatban áll az értékvesztett, anómiás lelkiállapottal. 1995-ben Magyarországon az emberek 63%-át jellemezte a társadalmi bizalmatlanság, 63% értett egyet azzal az állítással, hogy „az emberek általában aljasak, önzőek, akik csak ki akarják használni a másikat”. Ez az arány, ugyanazzal a kérdéssel vizsgálva 2002-re valamelyest csökkent, 58% volt. 2006-ban viszont már a megkérdezettek 69%-át jellemezte ez az állítás. Még megdöbbenőbbek a változások azzal az állítással kapcsolatban, hogy „senki sem törődik azzal, hogy mi történik a másikkal”. Ezzel az állítással 1995-ben a

magyar népesség 63%-a egyetértett, 2002-ben már csak 50%, míg ugyanez az arány 2006-ra 81%-ra emelkedett. Szintén igen jelentősen változott a „legbiztosabb nem bízni senkiben” állítással egyetértők aránya, 1995-ben 56% volt, 2002-ben 54%. 2006-ban a megkérdezettek 70%-a válaszolta ezt azok közül, akik esetében 2002-ben csak minden második ember érezte így. A rivalizálás korábbi vizsgálataink eredményei szerint az idő előtti férfi halálozás fontos előrejelzője. Bár a rivalizálás mértéke alacsonyabb, mint a többi társadalmi tőke mutatóé, ez is változott a három időpont között. 1995-ben a megkérdezettek 27%-át, 2002-ben 23%-át, 2006-ban pedig 33%-át jellemezte. Annak ellenére, hogy korábban a civil társadalom fokozatos erősödése volt jellemző, 2002 és 2006 között az egyesületi tagok aránya 13%-ról 10%-ra csökkent a felnőtt népesség körében. A civil szervezetekben való részvétel a férfiak idő előtti halálozási különbségeinek szignifikáns előrejelzője, az alacsony civil szervezeti részvétel magasabb idő előtti halálozással jár. Elsősorban a fejlettebb régiókban magasabb a civil szervezetekben résztvevők aránya. Putnam (1993) alapvető tanulmánya nyomán a civil szervezetekben való részvétel a társadalmi tőke egyik legfontosabb mutatója. Az alacsony társadalmi bizalom rosszabb lelki egészséggel jár együtt. A társadalmi bizalmatlansággal jellemezhető emberek között Magyarországon a nők esetében 3,02-szor, a férfiak esetében 4,36-szor magasabb a depressziós tünetegyüttes aránya.



Magyarországon a politikai bizalom szinte a legalacsonyabb Európában, a parlamentbe vetett bizalom 2,2 a 0–10-ig terjedő skálán. *A politikába, politikusokba vetett bizalom erősítése a válságból való kilábalás alapvető feltétele.*

A társadalmi tőke, bizalom, kölcsönösség jelentősége a vállalkozói körben

A hazai kis és középvállalkozások támogatásának terén talán a legsúlyosabb gazdasági veszteséget éppen a társadalmi tőke, a bizalom, a megbízhatóság és kölcsönösség súlyos anomáliái okozzák. Mindezt talán leginkább az építőipar példáján érdemes bemutatni, hiszen a nemzetgazdaság egyik leg-erősebb húzóágazata lehetne, de súlyos válságban van.

Az egyik alapvető probléma, hogy a nagyvállalkozók egy csoportja eleve arra épít, hogy nem fogja kifizetni az alvállalkozóit. Ez a magatartás az utóbbi években rendkívül gyakorivá vált, ami a súlyos bizalomvesztés alapja. Az alvállalkozók, bízva a megegyezésben, elvégzik a vállalt munkát, és miután nem tudnak hozzájutni a költségeik ellenértékéhez, csődbe jutnak. Gyakorlatilag nincs jogorvoslati lehetőségük. Ez a ma már katasztrofális méretű körbetartozások egyik legfontosabb oka. *Komoly visszatartó erő lehetne, ha az ilyen nagyvállalkozók listáját nyilvánosságra hoznák, ebben a civil érdekvédő szervezeteknek és az államnak van alapvető szerepe.*

A fenti magatartással függ össze a vállalkozók megbízhatatlanságának

problémája. Gazdasági kényszerből sokkal több munkát vállalnak el, mint aminek az elvégzésére képesek, így mindenhol késnek, elcsúsznak a határidőkkel, az egyik elmaradást a másikkal igyekeznek pótolni. Ezt a folyamatot feltétlenül vissza kellene fordítani. *A vállalkozások támogatását nem általában kellene hangsúlyozni, hanem kiemelten a megbízható vállalkozások támogatásának programját kidolgozni. A vállalkozók megbízhatóságába vetett bizalom a jól működő gazdaságok alapvető jellemzője.*

A kölcsönösség a társadalmi tőke egyik igen fontos jellemzője. A vállalkozásokkal kapcsolatban azt kellene jelentenie, hogy *az állam és az önkormányzatok mindent megtesznek azért, hogy a közvetlen gazdasági hasznot hozó vállalkozások számára megteremtsék a megbízható és hatékony működés feltételeit.* Ma ennek a kölcsönösségen alapuló állami, önkormányzati magatartásnak a kitűnő példáját láthatjuk Szlovákiában, ahol nem akadályokat állítanak a vállalkozások működtetése elé, hanem igyekeznek minden módon támogatni azt. Magyarországon ellenben az állami szerepvállalás nagyrészt abban merül ki, hogy a vállalkozásoknak valóságos akadályversenyt kell kiállnia csak a működtetés érdekében.

Ebből a szempontból az állam oldaláról a *jogszabályok áttekinthetősége alapvető követelmény* volna. Ma a vállalkozások jogi környezete annyira áttekinthetetlen, folytonosan változó, hogy szinte lehetetlen a jogkövető magatartás. *Így olyan, a jogrendszerbe vetett bizalmat alá-ásó helyzet alakult ki, ahol szinte minden*



vállalkozót jogsértőnek lehet nyilvánítani, miközben a nagy állami cégek gyakran alapvető kötelezettségeiknek sem tesznek eleget. Ez a helyzet az önkényuralmi berendezkedés lényegéhez tartozik, amikor bárki bármikor fenyegetettnek érezheti magát, ennek a helyzetnek a megváltoztatása a jogalkotók alapvető feladata.

A kölcsönösségnek, az egymásrautaltságnak ez a teljes hiánya a másik oldalról ellenállást, lehetőségek szerinti szabálykerülést eredményez, ami a társadalmi tőke erodálódásával kapcsolatos legsúlyosabb ördögi kör. A társadalmi tőke mutatóinak erősödése mutatná leghatékonyabban, hogyha sikerülne ezt a káros helyzetet visszafordítani.

A kívánt gyermekek megszületésének támogatása, a magasabb végzettségű nők hátrányos helyzetének ellensúlyozása a demográfiai helyzet javítása céljából

Ma Magyarországon az iskolázott nőkkel szemben negatív diszkrimináció érvényesül, amennyiben gyermeket is szeretnének vállalni és tehetségüknek, elvégzett tanulmányaiknak megfelelő társadalmi szerepet is szeretnének betölteni. Többek között a francia és a norvég példa bizonyítja, hogy az esélyegyenlőség tényleges biztosítása jelentősen növeli a termékenységi arányt, s egyben nem csupán a nők, hanem a férfiak élettartam-növekedésével is együtt járhat. Ha a mai tragikus demográfiai helyzeten változtatni akarunk, a kívánt gyermekek vi-

lágrahozatalának és nevelésének támogatása az egész társadalom alapvető érdeke volna. Míg a nyolc osztályt vagy kevesebbet végzett rétegek esetében a kívánt gyermekek száma magasabb vagy megegyezik a megszülető gyermekek számával, az érettségizett, vagy annál magasabb végzettségű nők esetében sokkal kevesebb gyermek születik meg, mint amennyit szeretnének. Számos olyan esélyerősítő lehetőség van, amelyben európai összehasonlításban legrosszabbul állunk, így a rugalmas munkaidő, az otthoni távmunka és elsősorban a gyermekvállalást támogató munkahelyi környezet sokat javíthatna a mai hátrányos helyzeten. Követéses vizsgálatunk eredményei szerint ugyanakkor a férfiak idő előtti (40 és 69 év közötti) halálózása szempontjából, az ismert kockázati tényezők szerinti korrekció után, több mint négyszeres túlélési valószínűséget jelent, ha valakinek van gyermeke, akire számíthat egy-egy nehéz élethelyzetben.

Fontos támogatni, hogy részidőben az apák is otthon maradhassanak a gyermekeikkel. Így a férfiak egyoldalú munkaközpontú értékrendje is átalakul, ha saját tapasztalataik alapján élük meg a gyermeknevelés folyamatát és fontosságát, a korai szülő-gyermek kapcsolat érzelmi összetevőit.

Az ezer lakosra jutó népességfogyás Magyarországon 2006-ban – 3,2 volt, miközben ma már népességnövekedés van Csehországban (+0,1) és Lengyelországban (+0,1) is. Norvégiában 2006-ban a népességnövekedés aránya 3,7 volt, Franciaországban 4,2. Ezek a példák mutatják, hogy van lehetőség a



népesedési folyamatok változtatására, és ebben a kívánt gyermekek megszületésének támogatása központi szerepet játszik. *Különösen követendő a francia példa, ahol a három gyermek megszületését kiemelten támogatják.*

A nők senki másnak át nem adható hivatása a gyermekek világrahozatala és – legalábbis az első időszakban – a biztonságos anya-gyermek kapcsolat megteremtése. A nők tehát átruházhatatlan társadalmi szerepet töltenek be. Viszont a társadalom érdeke az is, hogy a szakmai jövőjükbe, más szociális feladataik elvégzésébe fektetett energiáik, erőfeszítéseik ne vesszenek kárba. Megkerülhetetlen a kérdés, miként lehet a családi életet, a gyermekvállalást és nevelést, valamint az egyéb szakterületen végzett munkát harmonikusan összeegyeztetni. Természetes, hogy akarata ellenére senkit sem lehet rábeszélni a gyermekvállalásra. *Aki azonban szeretne gyermeket, annak számára az egyenlő esélyek megteremtése érdekében biztosítani kellene a megfelelő feltételeket anélkül, hogy súlyos hátrányba kerüljenek a hasonló képességű férfikkal vagy a gyermeket nem vállaló nőkkel szemben. Azokban az országokban javultak a demográfiai mutatók, ahol a nőknek nem kell választaniuk a gyermek és a munkahely között, hanem a kettőt össze tudják hangolni.*

A magyar társadalom még mindig család- és gyermekközpontú. Igen alacsony azoknak az aránya – a fiatalok között 3% – akik egyáltalán nem szeretnék gyermeket. Hogyan segíthetnénk elő, hogy a kívánt gyermekek megszülethessenek, ugyanakkor az is-

kolázott nők képzésének eredménye ne vesszen el? Sok vizsgálat mutatja, hogy a nők jelentős része az életút bizonyos szakaszaiban csak a részmunkaidőt látja elfogadhatónak, ugyanakkor az EU tagállamaival összevetve Magyarországon igen alacsony ennek a munkavállalási formának az elterjedtsége. *Hazánkban a nők részmunkaidős foglalkoztatása 6%, a férfiaké 3% körüli (a 15–64 éves népességből a részmunkaidős foglalkoztatottak száma 152,9 ezer fő, ebből a nők aránya 66,6%), miközben az uniós átlag 2004-ben a nőknél 30,4%, a férfiaknál 6,6% volt.*

Fontos szempont lehet továbbá a munkaidő rugalmassága is, *az EU-országok közül nálunk a legalacsonyabb (12%) azok aránya, akik rugalmasan oszthatják be az idejüket, míg például Svédországban a rugalmas munkaidő részaránya 58%.* A flexibilis munkaidő-politika célja, hogy a dolgozó dönthesse el, mikor kezdi és fejezi be munkáját (például azért, hogy meg tudja oldani gyermekei iskolába vagy óvodába szállítását), vagy hogy adott esetben nagyon korán vagy nagyon későn is munkahelyük rendelkezésére tudjanak állni a munkavállalók. Sokatmondó adat az is, hogy *az Európai Unió országai közül Magyarországon a legalacsonyabb az otthoni távmunka aránya.* A tapasztalatok szerint ugyanis a részmunkaidős és a rugalmas foglalkoztatás fontos eszközök a kisgyermekes családok és a munka világának összekapcsolásában.

A foglalkoztatási gondokon is segíthetne az otthoni gyermekgondozás támogatása, a részmunkaidőben dolgozó



édesanya számára *otthon segítő „pótnagy-mama”-szolgáltatás hivatallossá tétele*. A gyerekek hároméves koráig mindenképp igen fontos az édesanyával való szoros pszichológiai, testi kapcsolat, az otthon védettsége, de ez nem jelenti azt, hogy átmeneti időre a pótnagy-mama nem tudná átvállalni ezt a feladatot. *Ebben is követendő a francia példa, ahol az otthoni „pótnagy-mama”-gyermekgondozók fizetését az állam támogatja, ezzel csökkentve a munkanélküliséget is.*

Ha a munkáltatók figyelembe veszik dolgozóik családi kötelezettségeit, akkor azok sokkal lojálisabbakká válnak munkáltatóikhoz, és teljesítményük is bizonyítottan magasabb lesz. Az Európai Unió 2002-ben elfogadott deklarációja a munkahelyeket és a munkahelyi vezetőket kötelezi a munkatársak lelki egészségének védelmére. A családi és a munkahelyi szerepek összehangolásának támogatása fontos lépés lenne a deklaráció szellemének kiteljesítésében.

Miközben a népességfogyás Magyarországon a hozzánk hasonló helyzetű országokhoz képest is súlyosabb, és jelentős számban nem születnek meg a kívánt gyermekek, a teljes társadalomban rendkívül megnőtt azok aránya, akik úgy gondolják, hogy nehéz élethelyzetben elsősorban gyermekeikre számíthatnak. A magyar népesség körében végzett korábbi *Hungarostudy* felmérésekhez hasonlóan, 2002-re a teljes népességben a nők 62%-a érzi úgy, hogy nehéz élethelyzetben nagyon számíthat gyermekei támogatására, míg a férfiak 51%-a

válaszolta ezt. Mind a férfiak, mind a nők esetében ez az arány 1995 és 2002 között megduplázódott, az ugyanarra a kérdésre adott válasz tanúsága szerint ugyanilyen magas arány maradt a *Hungarostudy 2006* felmérésben is.

Az alkotóképes idők képességeinek hasznosítása, a generációk közötti együttműködés erősítése

A magyar népesség körében az idős korosztály arányának növekedése lényegesen kisebb, mint az európai országok többségében, azonban ebben a helyzetben is alapvető lenne *tudatosan törekedni az időskori alkotóképesség, örömképesség, közösségi szerepek megőrzésére*. Miközben a foglalkoztatottsági arány igen alacsony ma Magyarországon, az élet számos területén *életkor szerinti diszkrimináció érvényesül*.

Míg fiatal korban a kronológiai, biológiai és pszichológiai életkor a legtöbb esetben szinte teljesen egybeesik, a későbbiek során jelentős különbségek alakulnak ki az emberek életévek szerinti és biológiai, pszichológiai életkora között. Az időskor egyáltalán nem jelent egyet a munkaképtelenséggel, tehetetlenséggel. Számos tényező határozza meg életünk során, hogy mennyi ideig tudunk aktív, saját magunk és mások számára is örömet okozó életet élni. Ezért nem szerencsés a társadalom idős tagjairól úgy beszélni, mint akiket a fiataloknak kell eltartaniuk, bár természetesen



sok esetben ez a helyzet. Azonban a társadalomnak mindent meg kellene tennie, hogy az idős emberek képességeikhez mértén részt tudjanak venni a család, a település, a társadalom életében, hogy *a meghosszabbodott élet-évek által kialakult valódi forradalmi helyzet lehetőleg ne teherré, hanem előny-nyé válhasson.*

Teljes joggal aggódunk amiatt, hogy a demográfiai krízis miatt nem születik elég gyermek, és nincs elég középkorú dolgozó az egyre több idős ember eltartására. De alapvető volna azzal is foglalkozunk, hogy *az idős emberek, ha tisztában vannak a testi és lelki állapotuk miatti korlátaikkal, hogyan maradhatnak a társadalom alkotó, másoknak adni tudó tagjai, ami egyébként a lélek öregedésének egyik legfontosabb megelőzője.* Míg az Egyesült Államokban tilos a kor szerinti diszkrimináció, és az elvetett Európai Unió alkotmányban is szerepelt volna, ma mind Magyarországon, mind Európa számos országában merev, kor szerinti diszkriminációt tapasztalhatunk, és ezzel az idős emberek életminőségét és a társadalom érdekeit egyaránt súlyosan károsítjuk.

A társadalmi tőke erősítésének egyik fontos lépése lehetne *a generációk közötti együttműködés támogatása a családokon belül, a munkahelyeken, a településeken.* A gyermekvállalási nehézségeken ma legtöbbet egy közelben lakó nagyszülő, nagynéni segíthet. Szingapurban például komolyan támogatják *a nagyobb család egymás melletti lakásainak építését, ami mind a gyermekgondozásban, mind az*

idős beteg családtagok ellátásában jelentős gazdasági erőforrás lehet.

A nyugdíjkorhatár emelése kényes kérdés, *azonban engedélyezni kellene, hogy azok az alkotó emberek, akik sebészként, kutatóként, tanárként vagy az élet más területein még ki szeretnék fejteni képességeiket, a nyugdíjkorhatár után is munkában maradhassanak!* Ma ezen a területen Magyarországon rendkívüli pazarlás folyik, pedig egy sebészorvos élete során kialakult képességeit lehetetlen pótolni, miközben az így elbocsátott alkotók legtöbbször belerokkannak a mindennél fontosabbnak tartott hivatásuk elvesztésébe.

Egyes közösségekben az idős emberek aktivitása, így például az Egyesült Államok egyik legnagyobb erőssége. Csak *meg kellene szervezni, hogy a még munkaképes idősek segítsenek a munkaképteleneknek, a fiatal pároknak, ahogy erre több egyházköztség mutatott jó példát.* Ezzel az idősek a társadalmi tőke erősítésének, egyben gazdasági hasznosításának legkitűnőbb kovászai lehetnének a társadalomban. *Az egészségügy mai nehéz helyzetének egyik fontos forrása, hogy sokan szociális helyzetük miatt szorulnak kórházi ellátásra, ezt a terhet az erős társadalmi tőkével rendelkező helyi közösségek nagyrészt át tudják hidalni, mint például a távol-keleti társadalmakban történik.*

Vizsgálataink eredményei szerint az idős emberek boldogságának és egészségének egyik legfontosabb meghatározója, hogy segíteni tudnak másoknak. Ezt a hatalmas társadalmi erőt nem volna szabad parlagon hagyni.



Az alacsony végzettségű népesség, elsősorban a férfiak rendkívül rossz egészségi állapotának javítása közösségi alapú társadalmi tőkét erősítő programok segítségével a foglalkoztatottság javítása és a rokkantellátásban részesülők számának csökkentése céljából

Minden vizsgálat megállapítja, hogy ma Magyarországon az egyik legsúlyosabb gazdasági probléma a munkaképes népesség alacsony foglalkoztatottsága. Ez azonban nem azonos mértékben érinti a társadalom különböző rétegeit, hanem sokkal súlyosabb az alacsony végzettségű rétegekben. *A nyolc osztályt vagy annál is kevesebbet végzetek idő előtti egészségromlása és halálózása harmadik világbeli állapotokat tükröz, amit a mai magyar gazdasági helyzet nem indokol.* Finnországban a hasonló idő előtti férfi halálózási arányokat az egész társadalom bevonásával megszervezett, társadalmi tőkét erősítő programmal eredményesen sikerült megelőzni. *Válamennyi településen a civil szervezetek, önkormányzatok, iskolák, egyházak bevonásával programokat dolgoztak ki a leszakadó, reménytelen lelkiállapotba kerülő emberek részére, ebben a folyamatban az oktatási lehetőségek biztosítása, a kiscsoportos készségfejlesztés központi szerepet játszott.* Saját felméréseink eredményei arra mutatnak, hogy a leszakadó társadalmi rétegekbe, régiókba tartozó emberek, többek között a cigány férfiak rendkívül kínzó stresszhelyzetként élik meg a munkanélküliséget, azt, hogy nem tudják eltartani a csa-

ládjukat. Ez a lelkiállapot azután az alkoholizmus, deviáns magatartás és az idő előtti egészségromlás melegágya. Különösen súlyos probléma, ha a fiatalok ezt a példát látják otthon, nem is alakul ki bennük a hasznos munka fontosságának ismerete. Ezért tehát *társadalmi méretű közösségi alapú programokat kellene indítani ennek a folyamatnak a visszafordítása érdekében.*

A leszakadó rétegekben az idő előtti egészségromlás és a következményes munkaképtelenség, leszázalékolás rendkívüli méreteket öltött. *Az öregségi nyugdíjkorhatárnál fiatalabb rokkantnyugdíjasok száma 1990 és 2003 között az évi 233 ezerről megduplázódott.* Bár más munkapiaci tényezők is szerepet játszanak ebben a folyamatban, a legfontosabb ok mégis az alacsony végzettségű középkorú népesség, elsősorban a középkorú férfi népesség idő előtti egészségromlása. A 25–64 éves korosztályban a magyarországi standardizált halálózási kockázat szív és érrendszeri okok miatt mind a férfiak, mind a nők esetében 3,1-szer, a daganatos halálózás a férfiak esetében 2,2-szer, a nőknél 1,6-szer, az emésztőszervi – nagyrészt alkohollal kapcsolatos – halálózás a férfiak esetében 5,5-szer, a nőknél 4,6-szer, a külső ok – öngyilkosság, gyilkosság miatti – halálózás a férfiak esetében 2,2-szer, a nőknél 1,7-szer magasabb arányú mint az EU országok átlaga. A 2006-os adatok szerint még mindig több férfi hal meg nálunk az 50–64 éves korosztályból évente, mint 1930-ban, miközben az 1960-as években jelentős javulás volt kimutatható.



Egy társadalom állapotromlását semmi sem jellemzi inkább, mint az idő előtti halálozás gyakorisága. Végeredményben mindnyájan meghalunk, de az, hogy egy ország népességének jelentős hányada aktív éveinek teljében megbetegszik, munkaképtelenné válik és meghal – ez mutatja meg leginkább a leszakadás valódi mértékét. E tekintetben ma a magyar mutatók, főleg a magyar férfiak mutatói jobban hasonlítanak az orosz vagy ukrán helyzethez, mint a szomszédainkhoz: a szlovákokhoz, csehekhez, lengyelekhez. Az olló nemhogy csökkent volna, hanem tovább nyílt az iskolai végzettség szerinti rétegek között. Míg az 1986–1990-es évek idején átlagában 8,9 év volt a különbség a legmagasabb és legalacsonyabb végzettségű férfiak várható élettartama között, ez a különbség 2004-re 16,5 évre nőtt. A nők esetében a korábbi négyévnyi hátrány 10,2 évre nőtt a legalacsonyabb végzettségűek hátrányára. Hasonlóan drámai a különbség abban, hogy a harmincévesek hány százaléka éli meg a 65. évét. Ennek valószínűsége a legalacsonyabb végzettségű férfiak esetében csupán 43%, a nőknél 70%, míg a legmagasabb végzettségű férfiak 85%-a, a nők 91%-a éli meg ezt a kort. Az alacsony iskolai végzettség az idő előtti egészségromlás és halálozás, de a leszakadás valamennyi jellemzőjének legfontosabb meghatározója. Az Európai Szociális Felmérés első és második hullámának eredményei szerint 23 európai ország adatait összehasonlítva az alacsony iskolázottság az egészségi állapot egyenlőtlenségeinek

legfontosabb háttértényezője, bár az iskolázottság országok és nemek szerint különböző mértékű összefüggésben áll az egészségromlással. Németországban a legalacsonyabb iskolai végzettségű rétegben a társas támogatás, amely a társadalmi tőke egyik legfontosabb mutatója, 4,9-szer kevésbé jellemző, mint a legmagasabb iskolai végzettségű csoportokban.

Saját vizsgálataink eredményeink a 12640 személy otthoni interjúján alapuló, a 18 évesnél idősebb népességet életkor, nem és terület szerint képviselő *Hungarostudy 2002* országos reprezentatív felmérés, valamint a 2006-ban befejezett, 4524 személy újbóli kikérdezését magába foglaló *Hungarostudy 2006* követéses vizsgálat eredményein alapulnak.

Amennyiben az adatokat iskolázottság szerint kontrolláljuk, a cigányság egészségi mutatói alig rosszabbak a magyar népesség többi rétegéhez viszonyítva. Jelentősen rosszabb egészségi állapotukat elsősorban az magyarázza, hogy míg a cigány népesség körében még ma is jelentős a nyolc osztálynál is alacsonyabb végzettségűek aránya, a teljes népességben ez az arány jelentősen csökkent. A Hungarostudy 2006 eredményei szerint a 65 éves vagy fiatalabb megkérdezettek körében a nyolc általánost sem végzett nők 23%-a, a férfiak 37%-a, a nyolc általánost végzett nők 6,8%-a, a férfiak 8,9%-a mondta cigánynak saját magát, míg az érettségizett vagy magasabb végzettségű nőknek csak 0,1%-a, a férfiaknak 0,6%-a. Összességében a 65 éves vagy fiatalabb népesség 3,2%-a vallotta cigánynak magát.



A nyolc általánosnál is alacsonyabb végzettségűek közül csupán 12%-nak, a nyolc általánost végzettek 19%-ának volt 2006-ban 50 ezer forintnál magasabb a havi jövedelme. A legalacsonyabb jövedelmi kategóriában lényegesen magasabb a nők, mint a férfiak aránya, ebben azonban az a meghatározó tényező, hogy az alacsonyabb végzettségű nők tovább élnek, mint a férfiak. Bár a legalsó jövedelmi kategóriába tartozók túlnyomó többségének alacsony a jövedelme, a felsőfokú végzettségűek 14%-a is ide sorolta saját magát, tehát jelentős a lecsúszás veszélye a középrétegek esetében is. A nyolc általánosnál kevesebbet végzettek 76%-a, a nyolc általánost végzettek 72%-a, a szakmunkások 63%-a, az érettségizettek 52%-a, a felsőfokú végzettségűek 42%-a válaszolta azt, hogy anyagi helyzete romlott 2002 és 2006 között.

Ha a 70 évnél fiatalabb népesség jellemzőit vizsgáljuk, a két legalacsonyabb végzettségű réteg egészségi állapota sokkal rosszabb, 4,7-szer gyakoribb közöttük a munkaképesség csökkenése. A 70 évnél fiatalabb nyolc általánosnál kevesebbet végzettek 26 napig, a nyolc általánost végzettek 22 napig nem tudták ellátni betegség miatt mindennapi feladataikat a felmérést megelőző évben, míg a felsőfokú végzettségűek között 7,3 nap volt ez az érték. A teljes 70 évesnél fiatalabb népesség 28%-a válaszolta azt, hogy olyan kevés a jövedelme, hogy az élethez alapvetően szükséges cikket sem tudja megvásárolni, ez az arány ötször gyakoribb a legalacsonyabb végzettségű rétegben, mint a

felsőfokú végzettségűek között. Míg a 70 évnél fiatalabbak 8,1%-át jellemzi súlyos, feltétlenül kezelésre szoruló depressziós tünetegyüttes, ami a tartós, egészségromláshoz vezető stresszállapot következménye, a nyolc általánosnál kevesebbet végzettek között ez az arány 15%, a nyolc általánost végzettek között 11%, a felsőfokú végzettek között 5,6%. A depresszió felismerése és megfelelő kezelése ugyanakkor éppen az alacsonyabb végzettségű rétegekben ütközik a legtöbb nehézségbe. Az esélyerősítés szempontjából meghatározó önhatékonyág érzése lényegesen kevésbé jellemző az alacsony végzettségű rétegekre, a magatartástudományi esélyerősítő beavatkozások éppen ezt a képességet igyekeznek fokozni. „Aki szegény, az a legszegényebb” – mondhatjuk, hiszen saját vizsgálataink is megerősítik, hogy az alacsony végzettségű rétegek társas kapcsolatai, párkapcsolatai kevésbé erősek, így nehéz élethelyzetben kevésbé számíthatnak a társas háló, a társadalmi tőke védő szerepére. Többet dohányoznak, elhízottabbak, így az egészségkárosító magatartásformák, amelyeket stresszkezelési módszerként alkalmaznak, tovább rontják életesélyeiket. Mindezek összességében ahhoz vezetnek, hogy a mai magyar társadalom mintegy egyharmadát kitevő súlyosan leszakadó társadalmi réteg életminősége sokkal rosszabb, sokkal kevésbé érzik boldognak magukat, mint a társadalom másik kétharmada.

A két legalsó iskolázottsági csoport tagjai négyszer kevesebb időt töltenek



pénzkereső munkával, mint a felsőfokú végzettségűek, mivel igen magas közöttük a munkanélküliek és rokkantnyugdíjasok aránya. Ezt nagyon kínzóan élik meg, ők aggódnak leginkább a munkahely elvesztése miatt. Ugyanakkor munkaerő-piaci vizsgálatok azt mutatják, hogy jelentős hiány van a viszonylag alacsonyabb képzettséget igénylő fizikai munkásokból. A 65 éves vagy fiatalabb népesség körében a nyolc általánosnál kevesebbet végzett nők és férfiak 82%-a inaktív, tehát csak 18% dolgozik. A nyolc általánost végzettek közül a nők 71%-a, a férfiak 64%-a inaktív, tehát a nők közül 29%, a férfiak közül 36% dolgozott a felmérés idejében. Mind a munkanélküliek, mind a rokkantnyugdíjasok aránya rendkívül magas volt a férfiak között. A közösségi alapú társadalmi tőke erősítésén alapuló programokat tehát alapvetően ebben a két legalacsonyabb iskolai végzettségű rétegben kellene minél előbb elkezdni.

Melyek azok az alapvető feltételek, amelyek a fenti programok eredményességét biztosíthatják?

1. A társadalmi tőke erősítésének elősegítése

Vizsgálatainkban a társadalmi bizalmatlanság mértéke volt a megyék, kistérségek közötti halálozási, egészségi különbségek egyik legfontosabb előrejelzője. Nemzetközi felmérések szerint a legmagasabb bizalom értékeket a

gazdaságilag is sikeres skandináv országokban találták, a norvégek 65%-a, a svédek 60%-a állítja, hogy a legtöbb emberben meg lehet bízni, tehát a norvégeknek csupán 35%-át, a svédeknek 40%-át jellemzi a társadalmi bizalmatlanság. Régióink átalakuló társadalmában az emberek közötti bizalom lényegesen alacsonyabb fokú, mint a legtöbb nyugati országban, különösen alacsony a skandináv országokhoz viszonyítva.

Saját vizsgálataink eredményei összhangban vannak a nemzetközi vizsgálatok azon megállapításával, hogy Magyarországon a társadalmi bizalmatlanság mértéke igen magas, azonban az elmúlt tíz évben jelentős változások is kimutathatóak voltak. Vagyis viszonylag rövid idő alatt is lehetőség van a társadalmi tőke mutatóinak változtatására, így nem irreális célkitűzés a gazdasági növekedés érdekében is törekedni a társadalmi tőke erősítésére. Ehhez azonban alapvető volna a *közjavak eltulajdonításának büntetése, annak a meggyőződésnek a megalapozása, hogy az állam felelősen gazdálkodik az emberek javával, a közbiztonság érzetének erősítése, a társadalmi szolidaritás tudatának erősítése.*

2006-os vizsgálatunk eredményei szerint az emberek több mint 90%-a számára legfontosabb érték a biztonság, nagyon nagy mértékű a bizonytalanságkerülés, az alacsonyabb végzettségű rétegekben különösen. Az emberek igen nagy mértékben igénylik az előreláthatóságot, állandóságra, biztonságra vágnak. Ennek alapvető oka az anómia, a társadalmi tőke, a bizalom, a társadalmi azonosságtudat hiánya.



Gert Hofstede professzor szerint egy országban a bizonytalanságkerülés legfontosabb háttértényezője a jobgbizonytalanság érzése. A jobgbizonytalanság, és az ennek következtében kialakuló szorongás-keltés a diktatúrák alapja, ahol a játékszabályok kiszámíthatatlanok, bárki bármikor megbüntethető. Ebből a szempontból nem volt igazi rendszerváltás, az emberek alapélménye ma is a jobgbizonytalanság, és ennek következményei: bénultság vagy agresszív kitörési kísérletek. Ez nem nemzeti sajátosság, az emberek számára az jelentene biztonságot, ha a törvények, szabályok áttekinthetőek lennének, és szívesen megfizetnék a méltányos járandóságokat.

A jogos elvárásoknak a legtöbben megszeretnék felelni. Ennek azonban feltétele a közös értékek elfogadása: a becsületes társadalom! Így például a becsületes mesteremberek listája motiváló lehet, de csak abban az esetben, ha látják, hogy a közjavak eltulajdonítása büntetést von maga után, hogy az állam felelősen gazdálkodik az emberek javaival, a vállalkozói világban a bizalmat, megbízhatóságot, kölcsönösséget romboló magatartást visszaszorítják és büntetik, ha a jogszabályok áttekinthetőek, a jobgbizonytalanság jelentősen csökken!

A magyar társadalomra jellemző az értékélvárások és a valóság megélése közötti rendkívül nagy eltérés. Például a magyarok a hazaszeretetet különösen fontosnak tartják, 1999-ben 89% mondta azt, hogy büszke arra, hogy magyar, ez az arány 2008-ban is 85%. A nemzeti azonosság tudat, öntudat fontos társadalmat összetartó erő, ugyanakkor az

anómia és a társadalmi tőke katasztrofális értékei a társadalmi, nemzeti azonosságtudat megélésének szinte teljes hiányára mutatnak. Az ellenségesként megélt társadalom és az értékek közötti áthidalhatatlan ellentét a bizonytalanság, kilátástalanság, bizalomvesztés miatt vezet társadalmi méretű szorongáshoz

A társadalmi egyenlőtlenségek csökkentése a 2009-es WHO deklaráció szerint az egészségmegőrzés igen fontos feltétele, az egyenlőbb társadalmakban a felső rétegek is egészségesebbek – magasabb a társadalmi szolidaritás. A magyar társadalom a társadalmi egyenlőséget nagyon fontos értéknek tartja, ugyanakkor Egyetlen európai uniós tagállamban sem romlott olyan nagy mértékben a szociális esélyegyenlőség 2006 és 2008 között, mint Magyarország. (OECD 2009)

Tehát a magyar társadalom az értékek szintjén egészséges maradt, annak ellenére, hogy mást sem hallunk, mint hogy „bűnös nemzet, rasszista nemzet” vagyunk. Felméréseink szerint a megkérdezettek 89%-a válaszolta azt, hogy „elfogadom azokat az embereket, akik nagyon különböznek tőlem”. Ez igen jó arány, ami azt jelenti, hogy mint mindenhol, úgy nálunk is van egy szélsőséges kisebbség, de ez egyáltalán nem jellemzi a társadalmat.

Fukujama különböző országok helyzetét, Putnam az olasz tartományokat összehasonlítva bizonyította, hogy a gazdasági prosperitás szorosan összefügg a társadalmi tőke erősségével. Azokban az országokban, illetve tartományokban, ahol a társadalmi tőke, az emberek közötti bizalom erős, a gazda-



ság is sokkal jobban működik. A társadalmi tőke mutatóinak fenti változásai is szoros kapcsolatot mutatnak a magyar gazdaság helyzetével.

A szabálysértő magatartás, az hogy „aki vinni akarja valamire, rákényszerül arra, hogy egyes szabályokat áthágjon” már 2002-ben is magas arányban volt jellemző, a megkérdezettek 80%-a válaszolta ezt. 2006-ban ez az arány 84% volt. Érdekes módon, míg a többi anómia-változó egyértelműen rosszabb egészségi állapottal, életminőséggel jár együtt, a szabálysértő magatartás inkább egészségvédő faktorként jelent meg. Ez arra mutat, hogy a magyar társadalomban bizonyos értelemben még ma is a túlélés feltétele egyes szabályok áthágása.

Ezzel szemben az értékvesztést, kilátástalanságot jelző anómia-mutatók: krónikus stressz lelkiállapotának legmegfelelőbb jellemzői, mind az egészségi állapot, mind az életminőség jelentős rosszabbodásával járnak együtt.

2. A civil szervezetek társadalmi tőkét erősítő aktivitásának támogatása helyi és országos szinten egyaránt

A Hofstede-féle kulturális dimenziók vizsgálata alapján a magyar népességet nagyfokú individualizmus jellemzi, ami csak az angolszász országok mutatóihoz hasonlítható. Hofstede adatai alapján az Egyesült Államok érte el a legmagasabb értéket (91) a vizsgált 69 ország közül, ehhez közel áll Ausztrália (90) és az Egyesült Királyság (89), Magyarország Kanadával és Hollandiával

megegyező 80-as indexértékkel a negyedik helyen szerepel. A *Hungarostudy 2006* eredményét figyelembe véve hazánk Olaszországgal együtt közvetlenül Belgium (75) előtt, a hatodik helyen áll. Az index értékei egyes közép és dél-amerikai országokban a legalacsonyabbak (Guatemala: 6, Ecuador: 8, Panama: 11). Az *Individualizmus Index* alapján elsősorban arra következtethetünk, hogy milyen a viszony egy csoport és egy hozzá tartozó egyén, valamint egy másik csoport között. Az *individualista kultúrák, melyek az index magas értékével jellemezhetők, az egyéni jogokat és eredményeket hangsúlyozzák*. A társadalom tagjai természetesnek veszik, hogy az egyén először a saját igényeit igyekszik kielégíteni. Az egyéni döntések értékesebbek, mint a csoportosak. Az individualista társadalmakban a gondolkodók elsősorban a társadalom egészével kapcsolatos kérdésekkel foglalkoznak, *a mindenkivel szembeni igazságosság elve terjedt el általánosan*. Éppen ezért nagyon fontos, hogy az individualizmus nem egyenlő a kapzsisággal. Az individualizmus és kollektívizmus közötti különbség inkább abban nyilvánul meg, hogy milyen az egyén és a csoport viszonya egymáshoz képest, melyik az alá- és melyik a fölrendelt, illetve ki hozza a döntéseket.

A *társadalmi tőke* erősítése szempontjából az individualista társadalmi beállítottság látszólag hátrányos, hiszen a kollektívista társadalmak tagjai sokkal jobban szervezhetőek. Ezzel szemben a civil szervezetek éppen az Egyesült Államokban – a leginkább individualista



társadalomban – a legerősebbek. Ennek az ellentmondásnak a feloldását az jelenti, hogy míg az *individualista kultúra nem kedvez az autokratikus szerveződéseknek, kifejezetten hasznos a demokratikus, az egyéni kezdeményezéseket figyelembe vevő civil szerveződések szempontjából. Ezt támasztja alá, hogy a rendszerváltás után Magyarországon mintegy tízszer több civil szervezet alakult, mint a szomszédos, nálunk sokkal kollektivistább országokban.* A valódi, demokratikus alapon működő civil szervezetek a társadalmi folyamatok ellenőrzésében, a közösségi célok megvalósításában a társadalom legfontosabb szövetét jelentik.

A társadalmi tőke erősítésén alapuló, korábban felsorolt célok megvalósításában a *helyi és országos civil szervezetek aktivitásának erősítése alapvető lenne. Ahhoz azonban, hogy ezek a szervezetek valóban működni tudjanak, olyan jól ellenőrizhető pályázati rendszer szükséges, amely részben segít a feltételek megteremtésében, másrészt a tevékenység ellenőrzésében.*

3. A társadalmi tőke forrásainak erősítése: a családok, az iskola, a munkahelyek és a tömegkommunikáció szerepe alapvető ebből a szempontból

A társadalmi tőke, a bizalom képességének kialakulásában a család szerepe meghatározó. Ezért *alapvető gazdasági feladat is a családok biztonságának, a családalapítás lehetőségeinek, a bizalomteli gyermek-szülő kapcsolatnak, a családok stabilitásának támogatása.*

Az óvodai-iskolai nevelésnek a társas kapcsolatok, képességek, az érzelmi intelli-

gencia kifejlődése szempontjából van meghatározó szerepe. A társas kapcsolatokra, a későbbi családi életre való felkészítés legalább olyan fontos feladata kellene legyen az iskolai nevelésnek, mint az egyéb ismeretek átadása. Ebből a szempontból a társas sportnak, a drámapedagógiának lehet hasznos szerepe, ahogy azt az angolszász iskolarendszerben látjuk, de a társas konfliktusok megoldásának képességei tanulható, elsajátítható készségek.

Az emberek többségének az aktív életkor jelentős részében a munkahely szerepe alapvető. A munka, az alkotás az egyik legfontosabb örömforrás lehet, azonban a tartós munkahelyi stressz az idő előtti egészségromlás egyik leggyakoribb háttértényezője. Az EU 2002-es deklarációja a munkahelyi lelki egészségmegőrzést a munkahelyi vezetők ugyanolyan munkaköri kötelezettségeként írja elő, mint korábban a balesetmegelőzést. Saját vizsgálataink szerint *Magyarországon még az EU többi országánál is komolyabb gazdasági veszteséget, foglalkoztatási problémákat okoz a tartós munkahelyi stressz, különösen a munkahely bizonytalansága, de a túlterheltség, illetve az alacsony anyagi és pszichológiai elismerés. A tartós munkahelyi stressz következtében kialakuló munkából való kimaradásból, az idő előtti nyugdíjba vonulásból, az ezzel összefüggő egészségügyi ellátásból, a termelékenység csökkenéséből, valamint az új munkaerő kiválasztásának és képzésének költségeiből származó kiadások rendkívül magasak, és alacsony foglalkoztatottsági arányhoz vezetnek. Becslések*

szerint ezek a veszteségek Amerikai Egyesült Államokban évente 150 milliárd dollárt tesznek ki, míg Nagy Britanniában évente a nemzeti jövedelem 10%-a vész el a magas munkastressz okozta károk miatt. Ugyanakkor a jó munkahelyi légkör, a motivált, együttműködő munkahelyi közösség a társadalmi tőke hatékonyságának egyik legegységértelmebb megnyilvánulása. Tehát nem csupán az EU elvárásai miatt – amelyeket ezek a gazdasági adatok motiváltak – hanem az ország egészséges fejlődése érdekében is alapvető volna hatékony munkahelyi stresszkezelő programok indítása. A munkahelyi tartós stresszhelyzetek alapvetően különböz-

nek a munkával kapcsolatos pozitív kihívásoktól, amelyek a fejlődés alapját képezik és éppen a jó munkahelyi légkör következményei.

Mind a helyi, mind az országos médiumoknak alapvető szerepe van a társadalmi tőke erősítésében, illetve romlásában. Ezt a feladatot a közszolgálati média munkatársaiban tudatosítani, megvalósítását ellenőrizni szükséges. Mivel a nemzetközi sajtó és telekommunikáció visszahatása a magyarság önképe, megítélése szempontjából igen fontos, a jelenleginél sokkal nagyobb hangsúlyt kell helyezni a nemzetközi média tájékoztatására, a pozitív példák megfelelő szakértőkhöz juttatására.



Szabados István: Jelképek (Turul)



SZEMBESÜLÉS NEMZETI HIBÁINKKAL ÉS FELELŐSSÉGÜNKKEL*

KESSELYÁK PÉTER

Önkéntelenül felmerül a kérdés, vajon nem illúzió-e kitörési pontokat keresni és találni Magyarország erkölcsi mélyrepüléséből nekünk, maroknyi albertfalvi, karolinai és szentimrevárosi közösségnek? Hiszen polgártársaink nagy részét nem tudjuk sem megszólítani, sem együtt gondolkodásra készíteni. Amit tenni tudunk, az a lehetőségek felmérése és a saját példamutatásunk lehet. Minden gyógyításhoz elengedhetetlen a helyes diagnosztika. Akkor van remény a bajból való kilábalásra, ha első lépés gyanánt bátran szembe tudunk nézni nemzeti hibáinkkal és felelősségünkkel. Meg kell találnunk a romokból való újjáépítés apró, elemi szemcséit, amelyekből türelmes munkával összeállhat a vár. Az ókori Egyiptomban vésővel és kalapáccsal piramisokat tudtak építeni, keressük meg hát mi is azokat az elemi eszközöket, amelyekkel lépésről lépésre elkezdhetjük begyógyítani nemzeti sebeinket.

Készítsünk leltárt jellegzetes nemzeti hibáinkról, amelyek biztosan hozzájárultak balsorsunk alakításához az egész magyar történelem folyamán, de különösen most melegágyát képezték a mára kialakult erkölcsi mélyrepülésnek. Nem véletlenül mondtam melegágyat, hiszen a melegágy jelenti azt a táptalajt, amin a bűnözés, az erkölcstelenség, az erőszak, a szellemi értékek elleni lázadás fel tud virulni, az értékes törekvések pedig el tudnak sorvadni.

1. Kezdjük a *szalmalánggal*, a kitarítás hiányával. Felbuzdulunk valamin, aztán a megvalósítás ellanyhul, végül abbamarad. Jellegzetes korszerű példát szolgáltat napjainkban az interneten elhagyott rengeteg honlap, melyekre kezdetben sok híryanagot tettek fel lelkesedéssel, sokan hozzászóltak, aztán a bejegyzések egyre ritkultak, végül már több év óta senki sem frissíti. Meghalt, de mementónak ott maradt és szalmalángról tanúskodik.

2. Súlyos nemzeti hibánk a *reménytelenség*, a kétségbeesés, a küzdelemben való el-esés, végső soron pedig az öngyilkosság. Hányszor legyintünk, hogy ezen vagy azon ügysem tudunk változtatni, hányszor vagyunk pesszimisták és a dolgoknak csak a rossz oldalát vesszük észre, hányszor nyugszunk bele az úgymond változathatatlanba, ami pedig összefogással, ügyes diplomáciával vagy kellő erőfeszítéssel megoldható lenne. Sportolóink hányszor omlanak össze az első kudarc





után és veszítik el a mérkőzést küzdeni akarás híján. És tudjuk, hogy Magyarország élen jár az öngyilkossági statisztikában.

3. Sajátunkká vált a könnyű *megalkuvás*. A kommunista rendszerben az emberek megszokták, hogy megélhetésük biztosításáért cserében elvárják tőlük elveik feladását. Nagyon kevesen voltak és vannak, akik – akár egzisztenciájuk kockáztatásával is – vállalták vagy vállalják a bátor kiállást elveik mellett. A kommunista rendszer pszichológiai eszköztárát is bevetett céljai elérésére. Ceausescu magyar-ellenes politikájának például egyik pillére az a pszichológiai megfigyelés volt, hogy – idézem –: „*Elég a magyarok orrára koppantani és meghunyászkodnak!*”

Hadd említsek egy 1951-ből származó nagyon tanulságos valódi történetet. Egyházi körökben nem ismeretlen Závory Zoltán festőművész és restaurátor neve, aki számos dunántúli és felvidéki templom freskójának alkotója. Művésztanárként „civilben” több oktatási intézményben tanított. Az ötvenes évek elején a diósgyőri vándoriskola kollégiumának igazgatója volt. Egy héttel karácsony előtt hideg zuhanyként érkezett hozzá a szigorú minisztériumi körlevél, miszerint a karácsony kispolgári csökevény, amely ellen fel kell venni az ideológiai harcot az ifjúság körében is. A Bányaiipari Minisztérium felügyelete alatt működő kollégiumokból a tanulók nem mehetnek haza a szüleikhez karácsonyra – a kollégiumoknak e helyett gondoskodniuk kell megfelelő programokról a diákok számára. Az igazgató és a nevelő tanárok egyetemlegesen felelősek a körlevél szigorú betartásáért.

Závory Zoltán nagy lélegzetet vett és kemény elszántsággal úgy döntött, vállalja a kockázatot, hogy fekete báránként felszólal a rendelet ellen. Futólag ismerte a körlevél aláíróját, Földes főosztályvezető elvtársat, ezért elhatározta, hogy személyesen beszél vele, előadva, hogy egy ilyen akció nagy ellenérzést keltene a diákokban és szüleikben, s így az ideológiai célkitűzést sem szolgálná. A következő szombat reggelen felutazott Budapestre, hogy a minisztériumban felkeresse Földes elvtársat. (Akkoriban a szombat még munkanap volt.) De az elvtársat már nem találta benn a hivatalában, ezért megtudakolta a lakáscímét, hogy felkeresse. (Az idő tájt ezt még nem akadályozta meg a „személyiségi adatok védelme”). Földes elvtárs igencsak meghökkent, amint ajtót nyitott a váratlan látogatónak. Háta mögött nyitva maradt a belső szoba ajtaja, ahol – szombat lévén – *égett a menóra, a vallásos zsidóknál a szombat megülésének fontos kelléke.(!)* Földes elvtárs egy szempillantás alatt felmérte, hogy látogatója előtt lelepleződött kétarcúsága, de úgy tett, mintha mi sem történt volna. „Á, Závory elvtárs, mi járatban van? Fáradjon beljebb!” – invitálta barátságosan. Leültek és „Závory elvtárs” előadta aggodalmait, hogy szerinte az utasítás visszafelé sülhet el és a kítűzött ideológiai célt sem fogja szolgálni. Jobb lenne a körlevelet visszavonni. „Az adott esetben talán igaza van – két lépés előre, egy lépés hátra” – mondta Földes elvtárs,



rendkívüli rugalmasságot tanúsítva. A beszélgetés végén kijelentette: „*Hát igen, ami nem megy, azt ne erőltessük, Závory elvtárs!*” – és kézfogással váltak el.

Így a diósgyőri kollégium diákjai hazautazhattak karácsonykor. De vajon mi történt azokban az intézményekben, ahol a vezetők félelmükben, nyakukat behúzva végrehajtották a körlevél dörgedelmeit? A példa mutatja, hogy a kommunista körlevelek és rendeletek megalkotói sok esetben készek lettek volna engedményeket tenni, ha bátor ellenállást tapasztalnak. Lelkük mélyén talán még becsülték is azt, aki vitába mert velük szállni. De ilyen eset alig akadt az akkori Magyarországon. Különbösen a rendeletek megalkotóinak legtöbbször maga is kétkulacsos módon bort ivott és vizet prédikált. Egy velejéig hazug rendszer iskolapéldája ez a történet, amelyet Závory Zoltán személyes elmondása alapján vettem papírra.

4. De lépünk tovább. Nagy nemzeti hibánk a *közösségi összetartás hiánya*, az egyéni utak keresése. Összetartás, szervezethez hiányában a közösség kiszolgáltatott helyzetbe kerül, érdekeit nem tudja érvényesíteni. Eklatáns mai példa, hogy az utcán az eltömődött lefolyóárok tisztítására a falu közössége képtelen összefogni, inkább nyakig úsznak az árban egy felhőszakadás után, miközben a Távól-Keleten az emberek sziszifuszi munkával képesek közösen teraszokat építeni a meredek hegyoldalon, hogy termőföldjük legyen. A szovjet hadifogságban minden nap egy kávéskanál kristálycukor járt a foglyoknak, de a magyarokét a táborparancsnok büntetlenül ellophatta, míg a németek összefogva sztrájkoltak, kiköveelve azt, ami nekik járt.

5. Idegeneknek gyakran feltűnik, hogy *panaszkodó nemzet* vagyunk. Kerületünkben nem ismeretlen Olofsson Placid atya neve, aki a szovjet gulág poklait megjárva hatalmas lelkierevével tudott felülemelkedni a kétségbeesztő testi-lelki szenvedés gyötrelmes évein, miközben fogolytársaiban is tartotta a lelket, hogy képesek legyenek túlélni az embertelen körülményeket. Két tanácsa aranyat ér ma is, amelyet érdemes kő táblába vésve feljegyezni és unokáink számára is megőrizni:

– *Semmilyen körülmények között ne panaszkodjunk, mert a panaszkodás gyengíti bennünk a lelkierevet, megnehezítve a bajok elviselését és leküzdését.* A panaszkodás cselekvőképességünket fékezi, életkedvünket pedig alattomosan rombolja. A szovjet gulág panaszkodó rabjai nem bírták ki a megpróbáltatásokat, legtöbbször testileg-lelkiileg összeomlott és soha nem tért vissza a civil életbe.

– *Észre kell venni a legsúlyosabb megpróbáltatás közepette is azt, ami örömet nyújt – akár milyen apró öröm is az –, mert ez segít felülemelkedni problémáinkon.* Placid atya a fogolytáborban versenyt hirdetett rabtársai között, hogy esténként ki tudott a reménytelen napi robot során több apró örömnivalót felfedezni, melyeknek közösen örültek, hálát adva érte a Mindenhatónak. Így töltötték fel lelki energiával önmagukat, hogy élni akarásuk töretlen maradjon.



Sajnos nálunk a panaszkodás népbetegség, tekintet nélkül nemre, korra és társadalmi hovatartozásra. A világ sok más táját bejárva tapasztalnom kellett, hogy hazánknál sokkal rosszabb körülmények között élő emberek panaszkodás nélkül élnek meg keserves mindennapjaikat, megtalálják az élet apró örömeit és tudnak mosolyogni, miközben nélkülözés és reménytelenség veszi körül őket.

Döbbenetes élményem volt sok évvel ezelőtt megtalálni egy számomra ismeretlen magyar hölgyet egy nemzetközi tranzit váróteremben, távol Európától, hogy egy fontos hivatalos üzenetet küldjek vele. A váróteremben úgy negyven utas várt az ulánbátori gépre. Egyenként elemeztem az arcokat és próbáltam szűkíteni a lehetséges kört. *Végül egy tipikusan unott, savanyú arc tűnt fel, egészen olyan, amilyeneket a budapesti villamoson utazva lehet tucatjával látni...* Odamentem és megszólítottam. *Ő volt az!* A „siker” sokkoló volt. Ráébredtem, hogy a tudatalattiból felviláglant otthoni emlékkép mennyire tipikusan jellemző, hogy Budapesten és szerte az országban mennyi kedvtelen, kifacsart ember népesíti be az utcákat, akiknek a panaszkodás az arcukra is kiül, akik mindennek a rossz oldalát látják meg először, akik a legkisebb stressz hatására is összeomlanak és feladják a küzdelmet. Panaszkodunk egy meghűlés vagy torokfájás miatt, sopánkodunk, ha a gázcsapot egy napra elzárják és a fűtés nem tökéletes, türelmetlenkedünk, ha 10 percig nem jön az autóbusz, aggódunk, mi lesz, ha hét végére elromlik az idő, sajnáljuk magunkat, ha le kell mondani a pluszként kapott tizenharmadik havi juttatásról. Miközben például Kubában sok ember 15 éven át nem tudott venni magának egyetlen inget vagy nadrágot sem, Havannában egész kerületek maradtak több éven át vezetékes víz nélkül a vízhálózat tönkremenetele miatt, és a lakoságnak kijelölt közutakra kellett járniuk vízért – természetesen vödörrel – feltéve, ha még volt vödörük, mert egy család évente csak egy vödör vásárlására volt jogosult, ha egyáltalán volt vödör az üzletben. Hosszan sorolni lehetne a hasonló embertelen megpróbáltatásokat amiről nekünk magyaroknak itthon fogalmunk sincs. És ezek az emberek mégsem panaszkodnak, *irigylésre méltóan* felül tudnak kerekedni nyomorúságukon. Tudnak nevetni, sőt önfeledten mulatni is. Tanulhatnánk tőlük.

És megszívlelhetnénk Olofsson Placid atya intelmeit: vegyük észre minden nehézség közepette a Gondviselés felénk nyújtott kezét, tanuljunk meg panaszkodás nélkül örülni az élettől kapott legcsekélyebb ajándéknak is és tudjunk hálát adni érte, felvértezve magunkat lelkiezővel, kitartással és keresztény derűvel.

6. Talán a legsúlyosabb következményekkel járó nemzeti hibánk a *közöny, a nem-törődömség*. Közöny embertársaink, szellemi értékeink, az ország sorsa iránt. *(A buddhizmusban a közöny, a nem-törődömség és a tudatlanság a három legsúlyosabb bűnnek számít, amelyek egyenesen a pokolba vezetnek. Nálunk, a kereszténységben ezek elsikkadnak az aprónak vélt bűnök között, hiszen nincsenek nevesítve a Tízparancsolatban.)*



Hogy miben mutatkozik meg nálunk a közöny és nemtörődömség leginkább? Nincs a kiemelkedő tehetségek, találmányok számára zöld út. Helyette közöny, irigység, gáncsoskodás, visszahúzó egyenlőrsdi van. Parlagon maradnak szellemi értékeink, konferenciák után rendszerint elmarad a közös értékelés. A megszerzhető tudás hasznosítás nélkül száll el, mint a lenge füst. Évtizedekkel ezelőtt tanúja voltam, hogy Németországban a Kammer der Technik által szervezett nemzetközi konferencia után kivesézték az összes elhangzott előadást, és műszaki jelentésben rögzítették az új tudományos eredményeket hazai felhasználása céljából. Nálunk ennek semmilyen hagyománya nincs. A rendszerváltozás után nagy múltú vállalatok – mint a BHG, a Telefongyár, az Orion, a Videoton, az Ikarusz és még sorolhatnánk – tönkrementek és dokumentációik szemétdombra kerültek. Magyar mérnökök alkotásainak műszaki szakirodalma, kultúrája 100 évre visszamenőleg elpusztult. *A közöny és nemtörődömség okozta óriási szellemi vérvészeség – állítom – felér több mohácsi vész pusztításával a magyarság számára! És ezt még nem tudatosította itthon senki.*

7. Szinte közhelynek számít a *laza fegyelem* említése. A szocializmus időszakából örököltük, de ma sem teszünk sokat ellene, pedig jelentős visszahúzó erőt képvisel. Amikor órákig tart az ebédidő vagy a hivatali idő lejárta előtt az ügyintézőnek már hűlt helyét találjuk, amikor az ígéretek és határidők nem teljesülnek, a hirdetések pedig elavultnak lógnak a falon. Azt hiszem, önkritikusan mindenkinek van javítani valója ezen a téren.

8. Súlyos hibánk a *tisztességtelen előny szerzés társadalmi megtűrése*. Eltűrjük, hogy a valódinál magasabb költségek kerüljenek elszámolásra, hogy a lógást is munkaként tüntessék fel, hogy a borralaló akkor is járjon, ha semmilyen ellenszolgáltatást nem kapunk érte.

Lukács evangéliumából tudjuk, hogy a vámosok megvetett és bűnösnek tartott vezetője Jézus elé állva megindultan jelentette ki, hogy vagyonának felét a szegényeknek adja, és akiket megcsalt, azoknak négyannyit ad helyette (Lk 19, 8). Az akkori és a mai közgondolkodás szerint a Római Birodalom vámosa tisztességtelen ember kellett hogy legyen, aki gazdagságát csak mások megkárosításával szerezhette, akinek a „vérében volt” a csalás. Ha azonban nagyító alá helyezük a Szentírás által idézett Zakeus nyilatkozatot, a kép nem ilyen egyszerű. Feltehető, hogy Zakeus igazat mondott. Akkor pedig általános iskolai matematika feladat segítségével kiszámolható, hogy ha vagyonának egyik felét a szegényeknek adta és vagyonának másik fele elegendő volt az általa megcsaltak négyszeres kárpótlására, akkor vagyonának legfőljebb egynyolcada (12,5%-a) származhatott csalásból, a többit „becsületes úton” kellett, hogy megszerezze. De mivel nem valószínű, hogy teljes vagyonát utolsó szálig elosztotta, hiszen családjának továbbra is



élnie kellett valamiből, feltehető, hogy körülbelül 10%-ot megtartott magának. Ebben az esetben viszont a megcsaltak négyeszeres kárpótlására vagyonának csak 40%-a állhatott rendelkezésre, következésképpen a csalással szerzett vagyoni hányad „mindössze” 10%-ot tehetett ki. Mai szemmel tehát Zakeus valóságos gentlemannek számít, hiszen nálunk azok a kereskedők és iparosok, akik napjainkban „csak” 10% erejéig nyomják meg a ceruzájukat, a társadalom tisztességes polgárai közé tartoznak, senki sem vitatja el tőlük „becsülettel” szerzett javaikat. *A bűn társadalmi tűréshatára ma Magyarországon sokkal magasabb százalékos szinten húzódik, mint régen.* Korunk társadalmának nagystílű vámszedői a tisztességtelen vagyonszerzésben egyáltalán nem olyan szerények, mint Zakeus volt. Adócsalásból, közjavak büntetlen kisajátításából, kábítószer-keresedelemből, fekete pénzek tisztára mosásából, a törvények joghézagainak lelkiismeretlen kihasználásából hatalmas vagyonok nőnek ki a földből nap mint nap. Felvetődik a kérdés, hogy vajon ezek a vámosok milyen ítéletet vonnak magukra, ha Zakeust – aki vagyonának csupán 10%-át szerezte csalással – a Szentírás bűnősként állítja elének?

A tisztességtelen előny szerzés keretében – horderejénél fogva – külön kiemelem még azt a magyar jelenséget, hogy *Európában nálunk a legmagasabb a leszázalékolt nyugdíjasok aránya.* Ha valaki nem akar dolgozni, könnyen elintézheti orvosával, hogy kisebb egészségkárosodás esetén is leszázalékolják. Ennek roppant nagy terhét pedig a munkaképes társadalomnak kell viselnie. *Magukat jó kereszténynek tartó emberek között is sok könnyedén leszázalékolt nyugdíjas van, akik természetesen tartják, hogy mások viseljék helyettük a terheket.* Fel sem merül bennük, hogy erkölcsileg felelősek ezért, és a Jóisten majd számon fogja kérni tőlük ezt a hozzáállást.

9. Szomorú hungarikumot jelent a *gyermekáldástól való félelem.* A magyar ember magasra teszi a mércét és szeretné gyermekeit tejbe-vajba fürösztetni. Ha úgy látja, hogy a körülmények ezt nem teszik lehetővé, akkor aggályoskodni kezd. Nem mer a Gondviselésben bízni és nem hajlandó bátran felvállalni a nehézségeket. Társadalmunk kishitúségről és kényelem-szeretetről tesz tanúságot, ami hosszú távon megbosszulja magát. Így nemzetünk sírját ássuk meg.

10. Végül említem a *hősi elszántság hiányát.* Ezért tulajdonképpen senkit sem lehet elmarasztalni, hiszen nem várhatjuk el, hogy mindenkinek hősi babérkoszorút lehessen a nyakába akasztani. De azért e téren van tanulnivalónk más nemzetektől. Tíz évvel ezelőtt, a délszláv háború idején a jugoszláviai Dunahidak hadi célponttá váltak. Az újvidéki hidat az amerikaiak le is bombázták, de Belgrádban ezt nem merték megtenni. Az emberek halált megvető elszántsággal egymást váltva éjjel-nappal tömegesen ott álltak a hídon, hogy testükkel védjék meg azt a bombázástól. *Nem tudom, hogy nálunk vajon hasonló helyzetben*





megtörténhetne-e ugyanez? Büszkék vagyunk Dugovics Titusz halált megvető bátorságára a nándorfehérvári diadalnál – de tudatosítanunk kell, hogy ő is szerb volt. Mindenesetre előttünk áll a példakép, hogy mi magyarok is törekedjünk hősi elszántságra.

Sok hiányosságot lehetne még sorolni, de most emeljük tekintetünket a lehetséges kitörési pontok felé. Nemzeti hibáinkon okulva és az ellenük való fellépést *önkritikusan* gyakorolva mutassunk példát a mindennapi életben. Következzék néhány apró *recept*, amit mindenki magáévá tehet és latba vethet, amikor egy új Magyarország felépítésén fáradozunk. Az ilyen apró mozaik-szemek türelmes alkalmazása viheti lépésről lépésre előre az erkölcsi mélyrepülésből való kilábalást és egy reménybeli jobb Magyarország megvalósítását:

- Száműzzük magunktól a panaszkodás, sopánkodás minden formáját, mert az bénítja cselekvőkészségünket és vegyük észre az élet legapróbb ajándékait is, amiért hálát adhatunk.
- Erősítsük a közösségi összefogást az élet minden területén, hogy érdekeinket érvényesíteni tudjuk. „Szervezettségben az erő” jelszóval.
- Gyermekeinket és unokáinkat neveljük a feltétlen szülői és tanári tiszteletre. Leplezzük le előttük a fogyasztói társadalom divathóbortjainak élvhajhász hiábavalóságát és tegyük vonzóvá számukra a keresztény értékrend követését, amely igazi boldogulásuk egyetlen záloga.
- Legyünk figyelmesek környezetünk iránt. Teréz anya szerint „*a figyelmesség nagy életszentség kezdete*”. Érezzünk személyes felelősséget nemzeti értékeink megőrzésére. Vegyük észre és egyengessük a jövő tehetségek kibontakozását.
- *Határozzuk el, hogy vásárlóerőnk legalább 80%-át magyar termékek vásárlására fordítjuk.*
- Legyünk kitartóak céljaink megvalósításában, sértődöttségből vagy kényelemből soha ne vonuljunk vissza a megkezdett úton. Sikertelenség esetén tudjunk mindent újra kezdeni.
- Ha ellentétes véleménnyel találkozunk, próbáljuk a másik ember helyzetéből nézni a dolgokat, hogy megértsük indítékait. Lehet, hogy csak részben van igazunk.
- Ne ítélkezzünk felületes, féligazságokra alapozott állítások, vélemények alapján. Lord Chesterton szerint *mindennek két oka van: egy jól hangzó és egy valódi.* Ha lehet, keressük meg mindkettőt!
- *Minden tevékenységünket hassa át a hit és a töretlen optimizmus, hogy a Gondviselés támogatásával Magyarország ki fog lábalni az erkölcsi mélyrepülésből, ha mi is megteszük érte a magunkét.*

Néhány javaslat, amit társadalmi szinten kell szorgalmaznunk:

- A szülői és tanári tekintély visszaállítása az ország jövőjének egyik legfontosabb záloga. Ennek törvényi kereteit is biztosítani kell.





- A fizikai munka becsületének visszaállítása, a szakmai elismerés előmeneteli rendszerének kidolgozása és gyakorlati alkalmazása.
- Családi adórendszer, *maximálisan* 20%-os adókulcs a személyi jövedelmekre, ami nem ösztönöz fekete munkára és adócsalásra.
- A közép- és felsőoktatásban az elitképzés rendszerének kialakítása és az európai kutatás-fejlesztési rendszerbe történő bekapcsolása.
- Szakmai és civil szervezetek, helyi közösségek felkészítése EU-s és más nemzetközi pályázatok szakszerű elkészítésére.
- A hazai geotermikus energiaforrások maximális kiaknázása.
- Alföldi víztározók és öntözési csatornahálózat kiépítése, *nagyszabású munkalehetőség-teremtéssel. A víz a XXI. század legnagyobb kincsei közé fog tartozni.*
- Generációs őrségváltás biztosítása az élet minden területén *átfedéssel*, lehetővé téve a tapasztalatok átadását, értékeink zökkenőmentes továbbvitelét.

JEGYZET

- * Az előadás elhangzott a XV. Szellemi-Lelki Hétféje programján, amely az *Albertfalvi Keresztény Társas Kör, a Szentimrevárosi Egyesület és a Karolina Egyesület közös rendezvényeként* 2009. november 20–21-én a Szent Margit Gimnáziumban került megrendezésre.





Reményik Sándor

Ha nem lesz többé iskolánk...

Ha egyszer nem lesz többé iskolánk,
Nem lesz üvegház gyöngé palántáknak,
Ha nem lesz tanterem,
Hol a tanító nyíló ajakán
Az ige-virág magyarul terem,
Ha nem lesz többé szentesített mód
Oktatni gyermekünk az ősi szóra,
Ha minden jussunkból kivettünk:
Egy Iskola lesz egész életünk,
S mindenki mindenkinek tanítója.

Bölcsek leszünk, szentek leszünk,
Hogy gyermekeink lelkéhez közel,
Mindíg közel legyünk.
Nem leszünk semmi más:
Hitben, hűségben, tisztaságban
Egymásnak folytonos példaadás.

És esküszünk
Mindenre, ami szent nekünk:
Így, iskolátlanul
Egymásból olyan nemzedéket nevelünk,
Hogy mind az idők végezetéig
Megemlegettetünk.

1924





A KPSZTJ rovata

EVANGELIZÁCIÓ ÉS OKTATÁS A GAZDASÁGI VERSENYBEN¹

ETIENNE VERHACK

Európában az oktatás a különböző elvárások miatt állandó nyomásnak van kitéve. A szülők gyermeküknek a lehető legjobb képzést és nevelést szeretnék biztosítani, hogy az iskola gyermeküket a keresztény értékekre nevelje. Ugyanakkor néha az a benyomása támad az embernek, hogy a szülők jelentős része úgy tekint az oktatásra, mint valamely árura vagy szolgáltatásra. Azt szeretnék, hogy gyermekük az iskola elvégzése után minél hamarabb állást találjon, és sikeresen illeszkedjen be munkahelyi környezetébe és a társadalomba. A szülői elvárások mellett ott van az egyre erősödő társadalmi elvárás az állampolgári nevelésre, bár nem teljesen világos, hogy mit ért ezen a társadalom. Az utóbbi tizenöt évben mind erősebben jelentkezik egy újabb elvárás: a gazdaságé. Egyrészt általában a gazdasági élet szereplőinek egyre nagyobb elvárása, másrészt a közgazdasági szemléletnek az oktatásba való behatolása. Az alábbiakban ezt a folyamatot vizsgáljuk meg közelebbről a középfokú oktatás területén.

Az információs társadalom mítosza

Abban, amit manapság tudásalapú gazdaságnak neveznek, a versenyképességet még soha annyira nem befolyásolta egyetlen erőforrás, mint ma. Ez az erőforrás a szürkeállomány, amin az információhoz való hozzájutást és az információ felhasználásának képességét értjük. Ebben az összefüggésben az iskola és a vállalat közt létezik egy kereslet-kínálat viszony, illetve néha egyfajta ösztönző viszony is, amikor egy iskola nehézségeinek megoldására segítséget kér egy vállalatától. Itt gondolhatunk a vezetők továbbképzésére, a minőségfejlesztésre és minőségbiztosításra, a szponzorálásra, a szakmai gyakorlatra és arra, hogy eszközöket bocsátanak az iskola rendelkezésére. Egyes országokban, mint például Németországban, ezek a viszonyok részben strukturálisak. Napjainkban, amikor a gyors gazdasági változások világát éljük, az olyan képességek és magatartásformák, mint a tanulás tanulása, a csapatszellem, a szintetizáló érzék, a kommunikációs készség, a rugalmasság és az együttgondolkodás egyre nagyobb fontosságot nyernek stratégiai szinten.





2000 márciusában az Európai Unió tizenöt tagországának állam- és kormányfői döntöttek az „e-Európa” felépítéséről. A döntés nyomán 2000 júniusában az Európai Tanács feirai ülésén „akciótervet” alkotott, melynek értelmében Európa 2015-re az „új gazdaság”, az „e-gazdaság”, a világ legversenyképesebb gazdasága akar lenni. Az európai vezetőket kétségkívül inspirálták azok az elvek, melyek okai annak a változásnak, melynek szenvedő alanya kontinensünkön az oktatás és a képzés világa. E változás elsődleges forrásai között megkülönböztethető:

- a globalizáció, amely a tömegfogyasztást a középpontba állító életmódnak, illetve az oktatást is érintő piaci szemléletnek robbanásszerű elterjedése;
- az automatizálás, az információ és a kommunikáció területein bekövetkező technológiai fejlődés, amely felborította a képzés és a tanulás eddigi rendszerét;
- az oktatást is elérő privatizációs szemlélet;
- az információs társadalom, mint a jólét megteremtésének és növekedésének jövőbeli paradigmája.

Álljunk meg egy pillanatra az információs társadalomnál. Vajon nemcsak egy mítoszból van itt szó?²

Néhány felelős vezető igyekszik újra és újra belénk sulykolni olyan kifejezéseket, mint „információs gazdaság” és „információs társadalom”, rögtön aláhúzva ugyanakkor, hogy „az ismeret egyre gyorsabban avul el”. De vajon elgondolkodtunk-e már azon, hogy mi is az ismeret valójában.

- Különbséget kell tenni az olyan fogalmak között, mint az információ begyűjtése és szétválogatása (amelyhez valamilyen rendező elv szükséges), a kompetenciák és technikák elsajátítása, az ismereteknek memorizálás útján vagy más módon való tanulása, amelyet később alkalmazni lehet (notional knowledge) és amelyből valaki vizsgáztatható, ellenőrizhető, a tényleges megértés (real knowledge) és végül a bölcsesség (sapientia), mely lehetővé teszi az ismeretnek és alkalmazásainak értékelését. Ez utóbbi elengedhetetlen feltétele annak, hogy felelősek lehessünk valamiért. Felmerül a gyanú, hogy az oktatáspolitikai talán csak mítoszokon nyugszik, amelyek nem voltak alapos vizsgálatnak alávetve.
- Ez az oktatáspolitikai egyes dolgokat túlbecsül, miközben másokat alábecsül. Túlbecsüli a természettudományokat és a technikát. Ezt alapvetően nem intellektuális szenvedélyből teszi – amely pedig e területek fejlődésének alapja –, hanem felszínes okok miatt, amelyek azonnali hasznosságot ígérnek. Ugyanakkor lényeges kérdéseknek fontosságát alábecsüli. Erre még később visszatérünk.

Az oktatás néhány csapdája

Az oktatás világa tehát konfrontálódott a társadalmunkban megfigyelhető összes változással, e folyamat legfontosabb hatásaira hívja fel figyelmünket Ricardo Petrella.³





1. A minőségbiztosítás előretörése

Petrella szerint a munkához való jog elvét azzal helyettesítették, hogy bizonyítsa mindenki maga a munkára való alkalmasságát. A jelenlegi európai vezetők szerint az alkalmazhatóság követelménye helyezi az oktatást előtérbe. Komolyan föl kell tennünk a kérdést, hogy nem az oktatásnak kellene inkább meghatároznia önmagát, illetve funkcióját a fiatalok jövőbeli alkalmazhatóságával szemben.

Ugyanezt a témát megtaláljuk Ludwig Pongratz *Bildung als Ware?*⁴ (*Az oktatás, mint áru*) című cikkében. Az oktatásban jelentkező neoliberális stratégiák kritikus a összeköti azt, amit ő a „kvalifikáció offenzíváinak” nevez az élethossziglani tanulással. A „kvalifikáció offenzívái”, azaz a minőségbiztosítás előretörése magával hozza a *piac* vagy védelmezőinek összes ígéretét.

1980 óta ezek a védelmezők ténylegesen reménykedtek abban, hogy az oktatási szektor funkcionálisabbá tételének következménye a gazdasági jóléttel társuló, nagyobb egyéni szabadság lesz. Semmi meglepő nincs abban, hogy ennek az irányzatnak két kulcsszava a „racionalizálás” és az „átalakítás”. Mindenkire, aki részt vesz az élethosszig tartó tanulásban, rámosolyog a siker, a karrier, a hatalom és a megbecsülés. Ez a rendszer magában rejt egy nem lebecsülendő kényszert is. A társadalom gazdasági és technikai alapja felgyorsult forradalmának van egy pedagógiai ára is, ami nem más, mint az egész életen át való tanulás növekvő kényszere. A minőségbiztosítás előretörése következtében az oktatás a korábbinál közvetlenebbül lesz alávetve a gazdasági alkalmazás parancsának.

2. Az oktatás, mint a túlélés eszköze: háborús kultúra?

Ez a rugalmasságra való nevelés és élethossziglani tanulás elfedi a Petrella által jelzett második csapdát, az oktatásnak egy olyan „helyé” való átalakítását, ahol inkább háborús kultúrát, semmint az élet kultúráját tanulják. A világméretű verseny korszakában, az oktatás a túlélés eszközévé válik, ahol a legsikeresebbek nyelik el a legjobb helyeket. A vállalati modell megérdemli, hogy kritikával forduljunk felé: nem old meg minden problémát, sőt mi több újabbakat hoz létre. Georges Oltra ennek két okát látja: „Mindenekelőtt azért, mert napjaink vállalati vezetőinek, s ezt ők maguk mondják, fogalmuk sincs arról, mire lesz szükségük másnap. Azt általában elég jól meg tudják mondani, hogy ma mire lenne szükségük, vagy még inkább tegnap mire lett volna szükségük. A világ gazdasági mutatók azonban annyira ingadozók, hogy bármiféle jövőkutatás a szakmai képzés szempontjából szinte lehetetlen. Márpedig az iskolának időre van szüksége, neki az a feladata, hogy a holnap embereit képezze, tehát előre kell terveznie. Ezt teszi-e? Talán nem, talán nem a megfelelő módon, de biztos, hogy nem egy vállalat az, amely meg tudná ezt határozni. Mindez nem vet gátat az együttműködésnek, de





meghagyja mindkét fél saját felelősségét. Egyébként, a vállalkozás törvénye a verseny, és azt gondolom, hogy ezen a területen szükségés is, de nem ebből kell a legjobb nevelési elveket levezetni.”⁵

Mernünk kell megkérdőjelezni bizonyos pedagógiai alapelveket, melyek a diákok közti versengést ösztönzik, és amelyek talán ajánlhatóak homogén osztályokban, de nem javallottak a heterogén osztályokban. Valójában lehetséges az is, hogy a pedagógiai programok úgy működjenek észrevétlenül, mint a férgek a fában. Nem szükséges, hogy tanáraink a másik eltaposására tanítsanak. Ez a csapda éberségre int: ne feledkezzünk meg arról, hogy minden ránk bízott gyermeket egyéniségként kell kezelnünk, még akkor is, ha egyik vagy másik újság nem sorolja iskolánkat a legjobb 50 közé, mint ahogy ezt teszik Franciaországban vagy Nagy-Britanniában. Föl lehet tenni a kérdést, mik a mozgatórugói annak a szakadatlan dinamizmusnak, amely az embereket egymással szemben versengésre készíti. Kétségtelen, hogy az okokat a termelői társadalom alkalmazási logikájában, az egyre gyorsuló technikai fejlődésben és a gazdasági növekedés kényszeriben kell keresnünk.

3. Vájon nem került-e a technika szolgálatába az oktatás?

Más kifejezéssel élve: nem az eszköz határozza-e meg az igényeket? Petrella szerint az oktatás értékét – esetünkben – a szerepét és a hasznosságát az eszköz – a pénztőke – határozza meg. Létezik egyfajta „technológiai kényszer”, ami azt jelenti, hogy ami technikailag lehetséges, azt meg is kell valósítani. Már nemigen merjük megkérdőjelezni a technikai fejlődést, mivel a technika, önmagában és mindenféle korlát nélkül, úgy jelenik meg, mint az emberi és a társadalmi haladás egyik forrása. Az oktatásnak tehát visszavonhatatlanul alkalmazkodnia kell a „technológiai fejlődéshez”. Ezt az alkalmazkodást pedig úgy ajánlják mint az üdvösség útját. De mi lenne akkor, ha azt állítanánk, hogy a technika az, amelynek alkalmazkodnia kellene az emberi személy szükségleteihez, különösen azon fiatalok milliárdjaiéhoz, akik el vannak zárva az élethez szükséges javaktól, így az oktatástól is?

Világos tehát, hogy az oktatásnak a technikához való túlzott alkalmazkodása azzal a kockázattal jár, hogy továbbmélyíti a szakadékot a fontosnak tartott ismertekhez hozzájutó „kiválasztottak” és azok között, akik ezektől el vannak zárva. Egy népesség teljes skáláját nézve ez a megosztottság kezdete lehet egy visszafordíthatatlan – több generációra kiható – társadalmi szakadásnak, amely érinti az állampolgárság elvét is. Ez a megosztottság ugyanis abból ered, hogy az emberek nem egyenlően jutnak hozzá a gondolkodás, a világ felfogásának és megértésének lehetőségéhez, illetve a személyes és kollektív jövő irányításának képességéhez.





Európában ennek veszélye nem illuzórikus. Tény és való, hogy 1990-től az Európai Unió hosszú távra elsődleges céljául tűzte ki az információs társadalom felépítését. Elvileg ebben semmi nyugtalanító nincs, ha ezt nem jellemezné egyúttal egy új társadalmi megosztottság feltűnése. Létező veszély, hogy az oktatás lesz az eszköz, amely legitimálja az új társadalmi megosztottságot, amelyik elmélyíti a már létező – többek közt az analfabétizmus különböző formáinak köszönhető – szakadékokat.

4. Az emberi identitást fenyegető veszély: saját személyiségünk áruba bocsátása

Az oktatásról, mint árurol szóló cikkében Pongratz egy további lépést tesz, rávilágítva egy olyan folyamatra, mely együtt jár az élethossziglani tanulásal: ez a személyiség áruba bocsátása. A jellem formálása, amelynek célja a belső világ feletti kontroll megszerzése, hosszú idők óta egyike oktatásunk támpilléreinek. Azt kell látnunk, hogy a marketing által irányított piac törvényei felforgatták ezt a tradíciót. A piac ugyanis a működés rugalmas és ismeretlen folyamatainak rendszere körül forog.

Nem törekszünk már tartós hatások kialakítására. Éppen ellenkezőleg, a magatartásformák felcserélhetők, megfelelnek a piaci követelményeknek. A kulcsszavak: a rugalmasság és az alkalmazkodókészség. Önmagunk eladása és a siker – azok az értékek, melyek az embert önismeretében és cselekedeteiben irányítják. Több diploma megszerzése, idegen nyelvek ismerete, újtító, sőt extravagáns ötletek és határozott fellépés az összetevői az új varázserejű orvosságnak.

Ne legyünk vakok. Bizonyos vezetők számára az oktatás piaccá vált. Az elsődleges kérdés az, hogy ki és mit ad el, és melyek az oktatási piac szabályai. A piac tehát arra hívja a fiatalokat, hogy lépjenek színre és tanulják meg magukat jól eladni. Ennek következtében csak azok a jellemvonások őrzik meg jelentőségüket, melyeket könnyen el lehet adni. A személyes identitás pedig eltűnik, elpárolog. Ami megmarad, az a saját létezés elveszett értelmének bőr alatti tudata, a depresszív unalom és a kifejezhetetlen magány. Ez a belső üresség kelti bennünk azt a reményt, hogy a piacra kerülő javak humanizálódnak fognak. Ezt egyébként nagyon jól fejezi ki a reklám, amely a javak szuggesztív erejét akarja növelni. A piaci javak humanizálódását csak erősítette annak hiánya, hogy az ember feltárja önazonosságát, életerejét és ennek jó irányú kifejezését. A rugalmas és mozgékony ember leple mögött, aki sikerrel képes eladni magát, egy rendkívül labilis önkép rejtőzik. Világos, hogy a katolikus oktatás célkitűzése nem ez.

Az iskolák piacosítása

Eszmefuttatásunk a gazdaság és az iskolák kapcsolatrendszerét elemezve még bonyolultabbá válik, amikor konstatáljuk, hogy az iskolák maguk is piacosodnak.



Bármerre nézünk, azt látjuk, hogy az egyes cégek egyre nagyobb kereskedelmi aktivitást mutatnak az iskolákban. Ilyen például az iskola oktatási eszközökkel (pedagógiai eszközökkel, márkás gyakorlókönyvekkel, számítógépekkel) való ellátása, iskolai programok vagy reggelizés szponzorálása, vagy az étel- és italautomaták működtetése, amelyek jövedelmének bizonyos százalékát az iskolák megtarthatják, illetve az áruminták és a hirdetések.

Egyesek kritizálják ezt a folyamatot, és azt mondják, hogy az iskola nem megfelelő hely a reklámozás számára. De vannak e gyakorlatnak védelmezői is, mivel a reklámozás az iskoláknak oly szükséges többletbevételt biztosít, a diákoknak pedig olyan termékeket, amelyeket normális esetben az iskolán kívül kellene megvenniük. Ezenfelül – mondják a védelmezők, a gyerekek e kereskedelmi tevékenységeket az iskolában tanáraikkal együtt élik meg, olyan környezetben, ahol magyarázni, megvitatni és objektíven értékelni lehet őket. A hirdetőkkel együttműködő iskolák számára a legnagyobb előny a többletbevétel.

Mit enged meg a jelenlegi törvényi szabályozás? Ezen a területen nincs egységes európai törvénykezés. Ahol léteznek szabályok, ott is a tagállamok felelőssége mutatkozik meg. Az iskolai reklámozás engedélyezett Ausztriában, Dániában, Finnországban, Írországban, Olaszországban, Hollandiában, Spanyolországban, Svédországban és az Egyesült Királyságban. Elvileg tilos Belgiumban, Franciaországban, Németországban (legalábbis egyes tartományokban), Görögországban, Luxemburgban és Portugáliában. A reklámozás felelős vezetői úgy vélik, az iskolákban nem szükséges különleges szabályokat alkalmazni, mivel azok egymagukban felelősek a hirdetések tartalmáért. Következésképpen a jóézés szabályait adaptálták a fogyasztók, a szülői és oktatói szervezetek ösztönzéséhez.

Mit tett az Európai Unió ezen a területen?

Az Európai Bizottság Kulturális és Oktatási Főigazgatósága által megrendelt tanulmány értékelte a reklámtevékenységnek az iskolába való betörését. Ez a tanulmány egy olyan rugalmas és a valósággal számoló rendszert ajánl, amely elfogadja a minőségi oktatást célzó és elutasítja a tisztán kereskedelmi célzatú tevékenységeket az iskolában.

A szponzorálás egyfelől megoldást jelent a nem állami iskolák finanszírozási gondjaira, másfelől bizonyos veszélyt is rejt az oktatás szabadságára nézve, mivel nem lehet tudni, hogy a szponzorok mit kérnek cserébe az anyagi támogatásáért.

Ezen új fejlődési iránnyal szemben az államnak két dolgot kellene megtennie:

- ki kellene egészíteni az oktatási törvényt olyan rendelkezésekkel, amelyek védelmet nyújtanak a szponzorok esetleges visszaéléseivel szemben;
- meg kellene védeni az oktatási rendszer sokszínűségét, megfelelő eszközökkel garantálva a választás szabadságát.



Tény az, hogy a szülők hozzájárulási képessége válik egyre inkább meghatározóvá, különösen akkor, ha az állam nem nyújt támogatást. Létezik tehát egy tényleges diszkrimináció a családok között anyagi háttérük szerint, és ez nem egyeztethető össze az iskola funkciójával, a nem állami iskolák esetében sem.

Termék-e a diák?

Hogyan reagál az oktatási szektor a közgazdasági szemlélet társadalomba való behatolására? Az iskola feladata, hogy segítse diákjai szocializációját és felkészítse őket arra, hogy jól illeszkedjenek be a rájuk váró társadalomba. Megállapíthatjuk, hogy az oktatást bedobták a szervezeti fejlődés folyamataiba, és lényeges erőfeszítéseket tesznek, hogy javítsák az oktatás minőségét és képezzék a személyi állományát. Egyetlen olyan ország sincs, ahol ne lett volna, vagy jelenleg ne folya oktatási reform. Az érvek között itt is, ott is megjelennek a liberalizáció kliséi, amelyek mintegy zenei fűgát formálnak a neoliberais kereskedelmi elvek olyan témáira, mint az autonómia, az önszerveződés, a felelősség saját magunkért vagy az önmeghatározás. A diákok saját tanulásuk vállalkozóivá válnak (hogy a megfelelő terminológiát használjuk), mindegyikük felelőssévé válik a saját tanulási folyamatának és a bukásainak is.

1. Programozott termelés vagy meghívás a személyes aktivitásra?

De legyünk világosak. A pedagógiai módszertan a fiatalok egyéni aktivitását igényli, mely a személyes akarattól függ. Egy komoly képzést nem távolról programoznak vagy irányítanak. A képzés az érvelésen, a megértésen és a felfogóképességen, valamint az értelmen és az elfogadáson keresztül történik. Az egyéni aktivitásnak az oktatási szektorban egyedi értéke van.

Ez az oka annak, hogy az oktatás folyamatai, eltérően a termelés folyamataitól, nem urallhatók. A pedagógiai cselekedetek nem eszközök. Inkább meghívási és ösztönzési folyamatokban találhatók meg, amelyeknek célja, hogy a diákot a saját tanulásának szereplőjévé tegye. Az értékelésnek inkább a meghívás és a személyes elsajátítás közti összefüggést kell visszatükröznie mintsem megállapítani a tehetség és az eredmény közti összefüggést.

2. Általános képzés

A diákot tehát nem „termeljük”. A közgazdasági zsargon pontosan azt rejti el, ami specifikus az oktatási folyamatokban. Ez nem azt akarja jelenteni, hogy az iskola ne szolgáltassa a gazdaság, a társadalom, a család és a közigazgatás érdekeit. De az oktatás a teljességre törekszik. Az iskola a valóságot magyarázza a különböző



tudományok szemszögéből, ugyanakkor a valóság teljességét akarja megmutatni. Az iskola nem szűkítheti le saját értelmezési kínálatát egyetlen rendező elvre.

Az előbbiekből egyértelműen következik, hogy az iskola által nyújtott tudásnak és képességeknek szükségszerűen általánosoknak kell lenniük. Comenius mondta azt, hogy a társadalom legfontosabb területein az iskoláknak gazdasági jelentőségük van, mert – és csak akkor, amikor – el vannak választva a gazdasági folyamatoktól.⁶ A közoktatásban tehát nincs helye olyan szakmai képzéseknek, amelyeket majd teljesen egyedi módon kell alkalmazni. A közoktatás olyan tudást és képességeket kér számon, amelyek az egész univerzumból adnak ésszerű képet, és amelyek nyitottak valamennyi rendszerre és alkalmazásra. Azt állíthatjuk tehát, hogy az iskolából kilépő diák nem termék. Felelős-e tehát az iskola a diák „minőségéért”? Harmóniában kell-e lennie a piaci helyzettel? Vagy a diák nem inkább saját magának a terméke, a saját erőfeszítéseinek és a saját lelkesedésének az eredménye?

Hogyan evangelizáljunk az előbbieken felvázolt körülmények között?

1. Erősítsük meg a pedagógiai küldetést!

Amikor az előbb az információs társadalom mítoszáról beszéltem, azt mondtam, hogy egy bizonyos oktatáspolitikai egyes dolgokat túlbecsül, miközben másokat alábecsül. Ez az oktatáspolitikai néha csak arra az emberképre korlátozódik, amelyik gyorsan és sikeresen megoldja a problémáit. Aki önmagának menedzsere, és aki rugalmas módon elsajátította a társadalom által előírt követelmények és technikai kompetenciák egészét. A mi oktatási és képzési koncepcióinkban viszont, a fejlődés és a növekedés, különösen a másokkal és a másikkal kapcsolatban, az értékkel bíró tájékozódási forrásokkal való kapcsolatban játszik szerepet.⁷

Természetesen tudatában vagyunk annak, hogy az oktatásnak az is célja, hogy a fiatalokat arra neveljük, hogy teljes értékűen részt tudjanak venni a társadalomban, amelyben a gazdasági folyamatok döntő szerepet játszanak. Nyilvánvaló az is, hogy az egészséges és növekvő gazdaság szükséges feltétele annak, hogy a társadalom, amelynek az oktatás integráns része, jól működjön és finanszírozásához szükséges eszközök rendelkezésre álljanak. Mindamelllett ez nem akadályozhatja meg, hogy az oktatásnak ne az legyen az elsődleges célja, hogy feléleszse az emberi személyiségben a lehetőségeket, az érdeklődést, a képességeket, szembeállítva a történelem és kultúra értékeivel.

Úgy hisszük, hogy a növekedés és a fejlődés lassú folyamat. Tudjuk azt is, hogy az élet sok dologgal szembeállít, amelyeket nem tudunk uralni, „menedzselni” anélkül, hogy ezek a dolgok elveszítenék jelentőségüket és helytállóságukat: a szenvedésről, a boldogságról, a hűségről vagy hűtlenségről, a barátságról, a kín-



ról és az ünnepről van itt szó. Ezek is megérdemlik, hogy megvilágítsuk, átgondoljuk, és főleg megéljük őket. Az életnek ezen oldalai, amelyeket nem tudunk „menedzselni”, éppen az oktatás lényegéhez tartoznak: figyelni az emberi növekedésre és az emberi személyiség fejlődésére. Aminek értéke van – másképpen szólva, ami igaz, szép és jó – azt nem lehet megszervezni. Persze lehet elemezni az értéket képviselő oktatási folyamatok feltételeit. És aztán lehet ezeket fejleszteni és művelni is.

Elsősorban arról van szó, hogy a fiatalokat szembesíteni kell azokkal a forrásokkal, amelyek ösztönzik és sarkallják a növekedésüket. Azoknak, akik felelősek az oktatási folyamatok tartalmáért és formájáért nagy gondot kell fordítaniuk azokra a feltételekre is, amelyeknek meg kell valósulniuk ahhoz, hogy a fiatalok kapcsolatba léphessenek ezekkel a nagy forrásokkal. Az oktatás ne legyen a sietség és a mohóság által sürgetett és agyonhajszolt piac résztvevőinek a szállítója. Éppen ellenkezőleg, az iskola legyen az a hely, ahol a fiatalok a türelem, a kulturális emlékezet és a nagylelkűség atmoszférája által körülveve tanulnak meg növekedni. Ez a növekedés a kulturális javak, az élő tradíció, és az ösztönző tudományos képességek segítségével történik. Megköveteli a gyakorlást, a fegyelmet, a követésre indító példákat, az ösztönző atmoszférát és végül az egymástól való tanulást. Akit ilyen módon képeztek, jobban fog boldogulni a gazdaság és a piac területén is, mint az, aki csak egy kompetenciákkal megtöltött batyúval rendelkezik.

Nem egy idealizált múlthoz akarunk visszatérni. Nem akarjuk tagadni a hatékonyság követelményeit sem. Csak ki akarjuk fejezni mély aggodalmunkat. Tény és való, hogy számos struktúra, mely a múltban értékközvetítő szerepet játszott, eltűnt. Sok fiatal számára az iskola maradt az egyedüli hely, ahol ezt a folyamatot segítik. Éppen ezért nemhogy gyengíteni kellene, de még nagyobb hangsúlyt szükséges fektetni a pedagógiai küldetésre. A pedagógiai küldetés megerősödésének az erkölcsi minőség és az általunk jelenleg nevelt generációk társadalmi integrációjának szemléletében kell lejátszódnia.

Katolikus szemléletünkben az ember Isten képére teremtett. Ez adja az alapját és küldetését az emberi méltóságnak. Pontosan ez az emberi méltóság, amely – szekularizált formában vagy sem, de – az európai örökség része. Az iskolának éppen ezt az emberi méltóságot kell felmutatnia minden pedagógiai tevékenységében. Ezt a Szentlélekből táplálkozó pedagógiai kapcsolatban kell megtennie. Klasszikus hasonlattal élve: a jó oktatás inkább egy lelkek közötti gyümölcsöző kapcsolat, mintsem agyak közti információátadás. A vallási és filozófiai inspirációkat nem tartjuk egy muzeális örökség köré épített falnak. Éppen ellenkezőleg: ezek további ösztönzést jelentenek az emberi növekedésre és intellektuális módon megvilágítják azokat a dolgokat, amelyeknek fontossága látható azok számára is, akik másfajta filozófiai irányultsággal rendelkeznek.





2. *Tegyük fel a lényeges kérdéseket!*

A katolikus oktatásnak mindenekelőtt az a feladata, hogy megtanítsa a saját szabadságuk megszerzésének útján levő gyerekeket a lényeges és mély kérdések föltevésére. A katolikus nevelő a diákokot el akarja kísérni a valóság teljessége és a saját lényteljességének személyes látására, és pedig minden kapcsolatában: a másikkal, a többiekkel és azzal, aki teljesen más: Istennel, a mi Teremtőnkkel.

Ez több mint pragmatikus, mint tisztán racionális vagy technikai, és biztos, hogy nem az, amit jól el lehet adni. Egy katolikus iskolának tehát nem elsőrendű célja az, hogy felkészítsen egy állás betöltésére. Természetesen ez is része az oktatásunknak és erre is nagy gondot kell fordítanunk, sőt meg kell kísérelnünk ebben is kitűnni. Természetes az is, hogy egy szakiskolában erre az aspektusra nagyobb súly fektetnek, mint az általános képzésre. De ez nem a végső célkitűzés, mindig megmarad egy másik hangsúly is.

Ami a vállalatok világával való kapcsolatunkat jelenti, úgy tűnik a legjobb megoldás az, ha úgy tekintjük ezt a kapcsolatot, mint valamely partneri viszonyt, ahol mindkét fél céljait, tudását és felelősségét tiszteletben tartják. Ha a vállalkozás motorja a verseny, az iskoláé biztosan nem az. A katolikus iskolában az élet kultúráját és nem a háborúét kell tanítani. Más szóval: folyamatosan értékelnünk kell pedagógiánkat és pedagógiai motivációinkat annak tudatában, hogy minden gyermek egyedi, aki megérdemli, hogy megkapjon minden lehetőséget. Ezt tesszük, amikor újra és újra esélyt adunk minden gyereknek, még bukás esetén is, ismételten megerősítve és bátorítva őt.

3. *Hívó szemléletet adni: a párbeszéd és a megélt példa*

Meg kell tanítanunk a valóságot értékelni és szemléletünket megosztani a diákokkal folytatott mindennapi párbeszédben. A hívó szemléletet mindenekelőtt életvitelünkön keresztül adjuk át, mely a diáknak mintaként szolgálhat. A párbeszéd, mely a diákokat gondolkodásra hívja, csak akkor lehet gyümölcsöző, ha a nevelő saját életpéldájára támaszkodik. A fiatalok gondolkodását jó kérdések feltevésével kell ösztönöznünk.

4. *A szellemi képzelőerőről*

Ha a katolikus oktatás meg akarja magát különböztetni a többiektől, akkor állandó jelleggel kell foglalkoznia a szellemi képzelőerővel. Különösen Európában kellene ezt tenni, hiszen az a tapasztalat, hogy a fiatalok úgy tekintenek Istenre és a vallásra, mint valami teljes idegen dologra. A gazdaság és a kereskedelem világával szemben arra vagyunk hívatottak, hogy szemléletet adjunk, olyan szem-





léletet, amely nem utasítja el a ma embere által feltett nagy kérdéseket. Más szóval: hitünk nem lehet elválasztva az igazságtól, a szolidaritástól és az Istentől alkotott természet iránti tisztelettől.

Az evangélium szellemisége nem valami bizonytalan dolog. Egy amerikai bencés nővértől kölcsönvett kifejezéssel szólva, mi a diákjainknak nem afféle „relaxáló szellemiséget” akarunk nyújtani. Legyen merészségünk feltenni a kényes kérdéseket az anyagi javak elosztásáról, számos szegény ország természeti kincseinek elrablásáról, a kontinensen levő menekültek millióiról, az Isten által teremtett környezet rombolásáról, az emberi élet értékeiről, a születéstől egészen a halálig tartó életéről, az AIDS-ről, a fegyverkezési versenyről és mindenféle katonai akcióról, melyeknek nem mindig a békeszerzés a céljuk, a nőknek sok országban meglevő alávetett helyzetéről és a női méltóságot ért sérelmekről, a modern ember egyre nagyobb mértékű elszigeteltségéről, valamint a globalizáció következményeiről.

5. Kérdezzünk rá a miéltre és ajánljunk fel valamit!

Mindehhez két fontos dolgot fűznék hozzá. Először is, ha kérdéseket teszünk fel az előbbi témákra, akkor bátran kérdezzünk rá a miéltre is, azaz keressük meg az okokat! Másodsor pedig, amikor feltesszük e súlyos kérdéseket, egyúttal föl kell kínálnunk a fiataloknak, hogy vállaljanak föl valamit az ő szintjükön. Másképpen szólva: a kérdések föltételével egyidejűleg föl kell őket hívni a személyes, szabad elköteleződésre. Biztosan állíthatom, hogy Európában még egy jó darab utat meg kell tennünk ebben az irányban és még sokat kell törlesztenünk ezen a területen.

Ugyanakkor vannak újszerű kezdeményezések, mint például a német katolikus oktatásban, ahol a „Compassion” elnevezésű 17-18 éves diákoknak föl kínált szociális elköteleződésre hívó projekt kivívta az abban bármilyen módon részt vevő fiatalok és tanárok általános tetszését. Hasonló dolgokkal találkozhatunk spanyol, francia, belga iskolákban és néhány angolszász országban is. Magától értődik, hogy a diákok elköteleződésének alkalmazkodnia kell az életkori sajátosságokhoz. Bizonyos spanyol iskolák igyekeznek bevonni a diákok szüleit, hogy ők is elköteleződjenek. A saját szememmel láthattam ennek pozitív hatását a családi környezetben való gondolkodásra, a hitre és a keresztény életre.

6. Változtassuk meg a perspektívát!

Szerintem azok a kérdések, amelyeket korábban felsoroltam és még jó néhány egyéb kérdés alkalmas arra, hogy felhívjuk a diákjainkat, forduljanak mások felé, tanulják meg a valóság igazi arcát meglátni. Ajtók ezek arra, hogy érzékeltessük velük azok felhívását, akik szücséget szenvednek és arra, hogy ösztönözzük őket a szenvedők iránti elköteleződésre. Ilyenkor minden bizonytalanság az osztály előtt álló



személy megérzi, hogy ez a megszentelt pillanat a kegyelem ideje. Abban a pillanatban, mikor tanárként, talán teljesen véletlenül, egy diákokkal folytatott párbeszédben, világosan megérzik az Isten Lelkét megnyilatkozni a saját egyszerű szavaikon keresztül. Ez a *kairosz* felhívás arra, hogy teljesen átállítsuk a látásunkat és elköteleződjünk. Ugyanakkor Krisztus hívása is, hogy fölfedezzük Benne az Utat, az Igazságot és az Életet.⁸

Nagyon fontos pillanatok ezek, amelyek által meg tudjuk éreztetni, hogy a hit útja nem valami szolgálai elzárkózás a világtól, amely teljesen magába fordul, és amelyben a profit és a gazdasági termelékenység útja marad a legjobb és az egyetlen a verseny eredményeképpen. Éppen ellenkezőleg ezek azok a pillanatok, amikor meg tudjuk éreztetni, hogy a keresztény élet összefonódik az ingyenességgel, a másokért való étellel, azért mert minden fiatal egyedi és megéri a fáradságot. Ezek azok a pillanatok, amikor merhetünk Jézusról beszélni, aki életét adta másokért. Az olyan nevelőkkel való találkozás, akik megélik hitüket és beszélnek róla, óriási fontossággal bír a fiatalok számára.

Ez feltételezi azt is, hogy kritikus szemmel meg kell vizsgálnunk a pedagógiai programunkat és a tanmeneteinket. Rákérdezzünk-e a miértre a közgazdaságtan, a biológia és más órákon? Kialakítunk-e olyan légkört az osztályban, ahol a fiatalok megismerhetik a saját ingyenes elköteleződésüknek erejét. Egy kínai közmondás szerint: „Nem lehet a kecskebékának a tengerről beszélni, ha nem vettük ki előzetesen legalább egyszer a tavacsájából”. Ha a világban levő igazságra kérdezzünk rá, akkor ügyelnünk kell arra, hogy a gyerekek megtapasztalhassák az iskola szervezetében, működésében és értékelésében is. Ha elővesszük az individualizáció és a szolidaritástól való elzárkózás kérdéseit, akkor a katolikus iskolának fel kel tennie a kérdést saját magának is, nem zár-e ki ő maga gyerekeket, és hogy a tantestület vonzó keresztény közösséget alkot-e, vagy egy olyan csoportot, ahol állandóan pletykák keringenek.

7. A közösség

Két megjegyzést szeretnék tenni az iskolai közösség szerepéről:

– A hordozó csoport

Először és mindenekelőtt, nagy örömmel állapítom meg, hogy Európában sok iskola tekinti át mostanában a saját működését. Elhagyják a szigorú hierarchikus struktúrákat, már ami a képzés tartalmát illeti. Az egyes hangjukat hallható csoportok által hordozott és támogatott hierarchikus struktúrák megőrzik adminisztratív és szervező jelentőségüket. De amikor arról van szó, hogy elkészítsük, megvalósítsuk, alkalmazzuk vagy javítsuk az iskolának megfelelő keresztény tantervet, akkor látom, hogyan formálódnak a keresztény hit vagy a keresztény szemlélet, illetve néhányak számára az evangéliumi értékek által vezetett hívó tanárokból és nevelőkből álló csoportok. Ez nagyon fontos tény a katolikus iskolában, különö-



sen akkor, amikor a szerzetesi hivatások csökkennek. Ez a jele annak, hogy a világi hívők komolyan veszik hivatásukat az iskolában. E fejlődéssel együtt természetesen gondoskodni kell arról is, hogy megőrizzék a kapcsolatot nemcsak az egész iskolai közösséggel, de különösen a katolikus intézmények összességével és a helyi, valamint az egyetemes Egyházzal. Itt nyíltan fel mernék tenni egy kérdést a katolikus iskoláknak és szülői szervezeteknek: nem lehetne-e elképzelni, hogy jobban kinyissuk az iskoláinkat este vagy hétvégén? Minden szülő, aki gyerekeket nevel, tudja, mennyire fontos személyesen követni egy gyereket, meghallgatni és bátorítani őt. A nagy rendalapítók mindig új és új kezdeményezésekbe fogtak, hogy segítsék a nehéz helyzetben levő fiatalok bizonyos csoportjait. Ma ez a feladat a felelős világiakra hárul, tanárookra és szülőkre, hogy merészen együtt lépjenek fel kezdeményezően azért, hogy azok a gyerekek, akiknek szükségük van a támogatásukra, ne kallódjanak el. Ha a katolikus oktatás újszerűen akar tanúságot tenni, akkor szükség van elmélyült átgondolásra és bátor cselekvésre.

– Merészen

Folyamatosan kell működtetnünk a képzelőerőnket, hogy az osztályokból és az iskolából közösséget, otthont hozzunk létre. A Katolikus Oktatás Európai Bizottsága 2001 áprilisában, Rómában tartott Kongresszusának résztvevőihez intézett beszédében II. János Pál a következőket mondta: „Pedagógiai tradícióitok gazdagságára támaszkodván, arra vagytok meghíva, hogy merészséggel keressétek a megfelelő válaszokat a mai fiatalok új gondolkodás- és viselkedésmódja által felvetett kihívásokra, azért, hogy a katolikus iskola, a teljes nevelés helye legyen és világos, Krisztusra alapozott pedagógiai programmal rendelkezzen”. Valóban bizonyítékát kell adni a bátorságnak. Sok nehéz helyzetben levő gyerek számára – és tudják, hogy milyen sokféle családi és szociális oka van ennek – az osztály által alkotott csoport marad az egyetlen biztos otthon. És ott van a bevándorlók gyerekeinek óriási kihívása, akik – saját kultúrájukból kiszakadva, szociálisan összetörve, nyelvi hiányosságaikkal – az ajtóinkon kopogtatnak és segítségünket kérik.

Összegzés

Marcel Henaff *Az igazság ára. Ajándék, pénz, filozófia* című könyvében leírja, mennyire hozzátartoznak a szellemi termékek az adakozás parancsához. „Fel lehet tenni a kérdést, hogy a modern gazdaság óriási mozgása – a termelés mostantól világméretű gépezete – nem véglegesen a legutolsó és a legradikálisabb eszköze, hogy megszüntessük az isteneket, megszüntessük az ajándékot, megszüntessük az adósságot. Termelni, cserélni, fogyasztani azért, hogy a viszonyunk a világhoz és egymáshoz, mint ahogy a többi viszonyunk is, a látható és megszámlálható





javak kezeléséhez hasonlítson. Azért, hogy semmi se menekülhessen az árak számolgatása és a piac ellenőrzése alól; hogy végre eltűnjön még a gondolata is annak, hogy valaminek nincs pénzben kifejezhető értéke. Hogy ne legyen semmi a kereskedelmi övezeten kívül. Hogy végre elérjük azt a materiális ártatlanságot, ahol nincs hiba, nincs bűn, nincs ajándék, nincs megbocsátás.”⁹

Előadásomban azt a gazdasági környezetet elemeztem, amelyben az Európai Unió és nemsokára talán Magyarország iskoláinak kell nevelni a fiatalokat: a mind nagyobb konkurencia, a szakképzettségért folyó versenyfutás, a rentabilitás és az alkalmazkodóképesség környezetében. Hangsúlyosan szükségesnek tartom, hogy a fiataloknak állandóan kérdéseket tegyenek föl. Bátorítani szeretném Önöket szellemi képzelőerejük felhasználására, legyen életük példa, ajánlják fel a fiataloknak az elköteleződés konkrét lehetőségeit, hogy megtanulhassák az önátadás képességét, hozzanak létre befogadó közösségeket, és mindezt „merészen”.

Tény és való, hogy a keresztény látásmód a világot és az embert egy olyan transzcendencia alá helyezi, amely meghalad és ugyanakkor szeret minket. Ez a transzcendencia megjelenik közöttünk és sürget bennünket, hogy haladjuk meg önmagunkat: „kelj föl és járj”! Ez a transzcendencia az embert és a világot egy ígélet és remény jele alá helyezte, nem annyira a jövő, mint inkább az értelem rendjében: értelmes dolog az ember számára az, ha bízik az Istenben és követi Őt. Ez a katolikus iskola prófétai szerepe a ma és a holnap világában.

„Így a katolikus iskola – és itt most zárógondolatként a keresztény nevelésről szóló zsinati nyilatkozatot idézem – lépést tart korunk fejlődésével, növendékeit ráneveli a földi haza javának hathatós munkálására és előkészíti őket Isten országának szolgálatára, hogy példamutató és apostoli életükkel mintegy kovásza legyenek a társadalomnak”.

JEGYZET

¹ Az előadás elhangzott 2002. október 18-án a *Katolikus Pedagógiai Napok 2002* konferencián.

A szöveget dr. Gianone András, a KPSZTI külügyi referense fordította franciáról magyarra.

² Pleidooi voor vitaal leren, in *Reflexief*, La Haye, ABKO, avril 2002, n°1, p.11.

³ R. PETRELLA, *L'éducation, victime de cinq pièges*.

⁴ L. PONGRAITZ, *Bildung als Ware*, Engagement, 2000/3, Bonn, Aschendorff Verlag, 176.

⁵ G. OLTRA, *Une école qui tient parole*, Paris, L'Harmattan, 1998, 28.

⁶ COMENIUS, cité par V. LADENTHIN dans *Engagement*, 2000/3, Bonn, Ascendorff Verlag, 150.

⁷ W. DERKSE, „Pleidooi voor vitaal leren” in *Reflexief. De markt maatstaf?*, La Haye, ABKO, Avril 2002, n°1, 11.

⁸ János 14,6.

⁹ M. HENAFF, *Prix de la vérité. Le don, l'argent, la philosophie*, Paris, Le Seuil, 2002 chap. 2. Voir *Esprit*, n°282, février 2002





ÖSSZEOMLÓ KÖZOKTATÁS?!

UJHÁZY ANDRÁS

Ösz derekán érkeztek az első hírek: nagy gond van a költségvetési törvény oktatásra szánt keretei körül. A parlament honlapján olvasva láthattuk, hogy a törvénytervezet valóban drasztikus csökkentéseket tartalmazott. A közvélemény számára a kedvezményes étkezés támogatására szánt normatív támogatás harmadára csökkentése tűnt a legriasztóbbnak. Ez leginkább azokat az iskolákat sújtotta volna, ahol sok a nagycsaládból érkező diák, azaz azokat, ahol sok a roma diák, illetve a keresztény nagycsalád. Ezt a tervezetet a kormány „kegyesen” visszavonta, s így sikerült elaltatnia a közvéleményt, és csak kevesen figyeltek fel az igazi problémákra. A magyar közoktatási rendszer összeomlásának időzített bombája ketyeg. Iskolája és fenntartója válogatja, hogy mikor fog felrobbanni. A következőkben talán egy kicsit fásasztó számokkal bombázom a kedves Olvasót, de ahhoz hogy megértsük, milyen jövő várhat ránk, muszáj megértenünk ezek üzenetét.

Ami a mélyben van

Ha bármilyen rendszert működtetni szeretnénk, először világosan meg kell határozni a célokat, majd ezek alapján a szükséges teendőket. Ehhez felelősöket és megfelelő pénzt kell rendelni, ami nélkül nagy lesz a káosz.

Hogyan fordítható le ez a közoktatás nyelvére? Mindenekelőtt meg kell határoznunk az oktatás célját, azaz fel kell vázolnunk annak az embernek a képét, aki vé a ránk bízott diákot nevelni szeretnénk. Ha ezt kellő körültekintéssel megteszünk, az strukturálni fogja teendőinket, és a ráfordítandó költségeket. Ha viszont nincs határozott emberképünk, ki leszünk szolgáltatva az aktuális pedagógiai divatnak és a költségvetés politikai szeszélyeinek. Ha végigolvassuk a *Nemzeti alaptanterv* bevezetőjét, amely arra lenne hivatott, hogy ezt az emberképet felvázolja, csak egy termelő-fogyasztó lény képe rajzolódik ki szemünk előtt, akinek az a feladata, hogy minél jobban eligazodjon a munkaerőpiacon, és tudatos fogyasztóvá váljon. Az ember nagy céljairól nem esik szó. Az erkölcsöt ugyan megemlíti, de kideríthetetlen, hogy milyen erkölcsöt ért alatta. Az egész íráson látszik, hogy a liberális kritikától való félelmében nem mer állást foglalni abban a kérdésben, hogy ki az ember, s mi a célja itt a földön. Így a *Nemzeti alaptanterv* nem képezhet egy koherens egészet, hanem széthullik apró, másodlagos kérdésekkel foglalkozó elemekre.





Az emberkép hiányából fakad az az igyekezet is, amely választási ciklusonként legalább egyszer, de néha többször is átírja a pedagógiai alapelveket. Minden alkalommal új területek kerülnek reflektorfénybe, amelynek kapcsán át kell dolgozni az iskolák alapdokumentumait – nem kis többletmunkát róva a tanárookra és az iskolavezetésre. Így az elmúlt tíz évben többek között foglalkoztunk minőségbiztosítással, kompetenciával, integrált oktatással, nem szakos oktatással, szöveges értékeléssel, tanárok minősítésével, az alapfokú művészetoktatási intézmények minősítésével, a szakképzés átszervezésével. Minden egyes terület hordoz magában részizgazságot, de mindez sajnos nem áll össze egyetlen egészé.

Ugyanígy az emberkép hiánya vezet el oda, hogy nincs meghatározva, milyen feladatra milyen összeget muszáj fordítani. Így a közoktatás támogatása ki van szolgáltatva a pillanatnyi költségvetési érdekeknek. A közoktatás finanszírozásában 2010-re kialakult helyzet ennek a következménye.

Az önkormányzati iskolák helyzete

1998-tól 2002-ig az iskolák normatív támogatása folyamatosan emelkedett, nominálértékben és reálértékben egyaránt. Ez ugyan nem adott túl nagy anyagi szabadságot, de nyugodt működést biztosított. 2003-ban a száznapos program keretében végrehajtott béremelés fedezetét biztosítani kellett, ezért a normatíva értéke jelentősen nőtt, de csak a megemelkedett fizetések fedezetére volt elég. Az iskolák továbbra sem tudtak belevágni a régóta halogatott fejlesztéseikbe. Nem jutott a felszerelésre, az épület felújítására. Ezt követően a normatíva alig emelkedett, reálértékben csökkent.

2006-tól a létszámalapú finanszírozásról a kormány áttért a teljesítményalapú finanszírozásra. Ez annyiban különbözik az előzőtől, hogy a támogatás összegét egy meglehetősen bonyolult képlettel* kell kiszámolni. Az iskolára jellemző egyetlen adat továbbra is a diáklétszám. Ha e paraméterekkel – melyeket a tanulólétszám kivételével a költségvetési törvény 3. melléklete határoz meg – elvégezzük a számolást egy tanulóra, akkor egy fejkvóta jellegű adathoz jutunk. Így ez a finanszírozási rendszer semmiben sem különbözik a korábbi rendszer fejkvótájától.

Miért volt szüksége a kormányzatnak erre az átalakításra? A sok paraméter sok veszélyt rejt magában, szinte észrevétlenül lehet hozzájuk nyúlni. Csak a szakavatott szem veszi észre a hatásukat. Így történhetett meg, hogy az elmúlt négy évben az osztályok átlaglétszámát (O) felmenő rendszerben fölemelték, és ezzel lecsökkentették az egy főre jutó támogatást.





1. táblázat. Az alsó tagozat normatív támogatásának alakulása 2006–2010 között

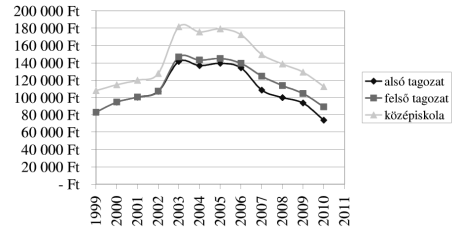
	2006	2007	2008	2009	2010
1. osztály	204000 Ft/fő	145714 Ft/fő	145714 Ft/fő	145143 Ft/fő	134286 Ft/fő
2. osztály	204000 Ft/fő	172576 Ft/fő	145714 Ft/fő	147342 Ft/fő	134286 Ft/fő
3. osztály	204000 Ft/fő	197045 Ft/fő	182728 Ft/fő	168234 Ft/fő	136320 Ft/fő
4. osztály	204000 Ft/fő	197045 Ft/fő	221676 Ft/fő	220807 Ft/fő	155649 Ft/fő
Nominálérték	100%	87,3%	85,3%	83,8%	68,7%
Reálérték	100%	80,8%	74,4%	70,0%	55,1%

2010-re ennél sokkal messzebbre ment a kormány. A számolás alapját képező összeget (Alap) is lecsökkentették kb. 7%-kal. Így a támogatás reálértéke 2003-hoz viszonyítva a teljes közoktatás átlagában 60%-ra, a táblázatban bemutatott alsó tagozat esetében 55%-ra csökkent. Közben az iskolák fenntartási költségei emelkedtek, mert a bérek nominálértékben, ha nagyon kicsit is, de emelkedtek, az energiaárak pedig az égbe szöktek.

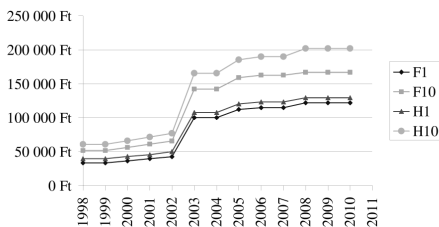
A különböző korosztályok normatíváinak alakulását 1999 és 2010 között nominál-, illetve reálértéken számolva az 1. és 2. ábra, a közalkalmazotti bérek alakulását ugyanezen időszakban a 3. és 4. ábra mutatja be.



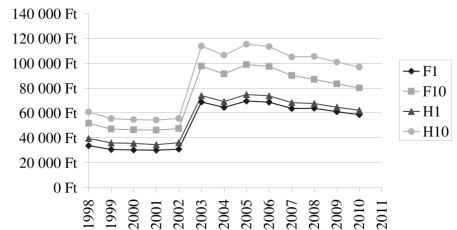
1. ábra. A normatíva értéke 1999–2010 között



2. ábra. A normatíva reálértéke



3. ábra. Közalkalmazotti bérek



4. ábra. Inflációval korrigált közalkalmazotti bérek





2009-ig a fenntartók – a közoktatás nagy részénél az önkormányzatok – mind jelentősebb hozzájárulással igyekeztek a hiányt kompenzálni. Ez 2010-ben már nem folytatható. Az önkormányzatok támogatását is 20%-kal csökkentették. Tehát kevesebb pénzből kellene nagyobb támogatást nyújtaniuk az iskoláknak, ami lehetetlen. Amennyiben egy önkormányzat továbbra is a megszokott színvonalon kívánja finanszírozni iskoláját, át kell csoportosítani a költségvetését, tartalékaihoz kell nyúlnia vagy hitelt kell felvennie. Amelyik önkormányzat erre nem képes, az nem tudja működtetni közoktatási intézményeit. Ez vagy az intézmény teljes leadásához, bezárásához vezet, vagy különböző társulások kialakulásával tagiskolaként működhet tovább. Jó esetben tanárelbocsátással, leépítéssel kigazdálkodható a hiány. Kérdés, van-e még olyan dolgozó az intézményben, aki elbocsátható úgy, hogy az nem veszélyezteti a működést. Hiszen az Oktatási Hivatal és más hatóságok sok olyan területét vizsgálhatják a működésnek, amely áldozatul eshet a pénzhiánynak, és hiányosságok, szabálytalanságok esetén nagyon komolyan büntethetnek is.

A költségvetési törvény ismeretében kiszámolható, hogy 2010-ben milyen hiánnyal lehet számolni egy-egy átlagos intézmény esetében 2009-hez képest. A hiányból kiszámolható, hogy ez hány átlagos állás fedezetét jelenti, azaz hány állás kerül veszélybe.

2. táblázat. 2010-ben várható hiányértékek különböző iskolatípusok esetében

	Hiány	Veszélyeztetett álláshely
90 fős óvoda	1 385 000 Ft	0,5
400 fős általános iskola	10 767 000 Ft	4,1
500 fős gimnázium	11 712 000 Ft	3,7
150 fős kollégium	3 515 000 Ft	1,1
500 fős szakképző intézmény	12 091 000 Ft	3,8
200 fős zeneiskola	3 603 000 Ft	1,4

A kormány azzal indokolta a normatíva csökkentését, hogy a járulékok is csökkennek 2010-ben, és ez kompenzálni fogja a kiesett támogatást. A járulékcsökkenés mértékét ismerve az emiatt az intézményeknél maradt pénz jó esetben is csak a negyede a kialakult hiánynak, tehát a kormány négyszer annyit vett el, mint amennyit meghagyott.

Mindehhez hozzájárul, hogy több kiegészítő normatívát eltöröltek az elmúlt években úgy, hogy a feladatot közben meghagyták az iskoláknak. 2010-től nincs sport- és továbbképzési-támogatás. A tanári szakkönyvvásárlás normatív támogatása már évek óta megszűnt. Más normatívák pedig nem alanyi jogon járnak az





elvégzett munka után, hanem megpályázhatók lesznek. Ezzel két gond is van. A megpályázható összegeket sokkal könnyebb csökkenteni a következő években, mert kevésbé feltűnő, másrészt az ilyen jellegű pályázatok elbírálása az utóbbi években sok kívánnivalót hagyott maga után.

A napközi normatívája önmagában is érdekes. Ha kiszámoljuk, hogy mennyi napközis kell ahhoz, hogy egy tanár bérét terhekkel együtt ki lehessen belőle fizetni, 80-120 fős csoportokhoz jutunk. Magyarul ez a normatíva a bérköltségnek csak 15-25%-át fedezi.

Hasonlóan az alapfokú művészetoktatás normatívája sem fedezi még a béreket sem. Pedig hangszerekre, kézműves anyagokra elengedhetetlenül szükség van az oktatáshoz. Ehhez hozzájárul, hogy 2010-től szerzői jogokra hivatkozva a kották másolását büntetni kívánják. Új kottákra pedig sem az iskoláknak, sem a szülőknek nincs pénzük.

Az egyházi iskolák helyzete

Az egyházi iskolák a normatív támogatás mellett egyházi kiegészítő támogatást kapnak az 1997-ben a Vatikánnal kötött megállapodás értelmében, mert az egyházaknak nincsenek olyan bevételeik, amelyből a fönntartási költségek fennmaradó részét fedezték. A megállapodás szerint a kormány az egyházi iskoláknak biztosítja azt az összeget, amelyet az önkormányzatok országosan átlagosan a közoktatásra fordítanak, azaz amennyivel ki kell egészíteniük a normatívát intézményeik fenntartásához. Ezt az összeget meglehetősen bonyolult módon határozzák meg, és sok a vita a kormány és az egyházak képviselői között arról, hogy mi számít bele és mi nem. Az elmúlt időszakban az Állami Számvevőszék többször jelezte, hogy a kormány nem megfelelően számolta ki az összeget és több-milliárd forinttal tartozik az egyházaknak.

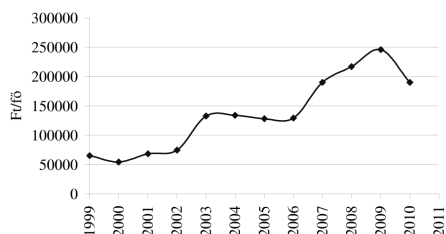
Az elmúlt években így is jelentősen nőtt az egyházi kiegészítő normatíva értéke, de ez csak látszólag örvendetes, hiszen az intézmények összes bevétele nem nőtt. A kiegészítő támogatás növekedése azt jelzi, hogy a normatíva annyira lecsökkent, hogy az önkormányzatoknak évről évre egyre többet kellett hozzátenniük intézményeik működőképességének megőrzése érdekében. A kiegészítő támogatás változásait az 5. ábra mutatja be. Látható, hogy 2003-ban megugrott az egyházi kiegészítő támogatás értéke, amely a száznapos program béremelését volt hivatott fedezni. Ezután 2006-ig csökkent a reálértéke, majd 2007 és 2009 között látványosan megugrott. 2010-ben viszont a kormány nagyon lecsökkentette.

A kialakult helyzetről a legtöbbet az mond el, ha kiszámoljuk az egyházi iskoláknak jutó összes támogatást, azaz a normatíva és a kiegészítő támogatás összegét. Ezt a 6. és 7. ábra mutatja be. 1999 és 2002 között az összes támogatás reálértéke nagyjából nem változott. 2003-ban a száznapos program következtében ez

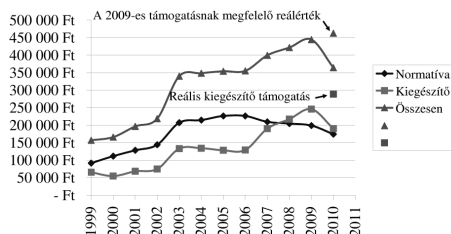




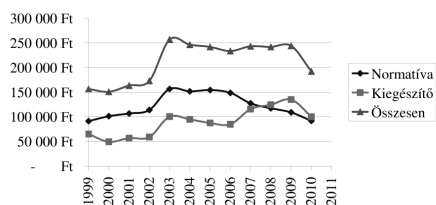
megugrott, de utána 2006-ig csökkent. 2007–2009 között állandó volt, de 2010-ben visszazuhan majdnem a 2002-es értékre, miközben a száznapos program béremelésének terheit továbbra is ebből kell finanszírozni.



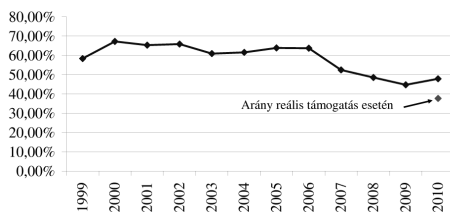
5. ábra. Egyházi kiegészítő támogatás 1999–2010



6. ábra. A normatíva és a kiegészítő támogatás együttl



7. ábra. A normatíva és a kiegészítő támogatás reálértéke



8. ábra. A normatíva aránya a teljes támogatáshoz képest

Különösen sokatmondó, ha megvizsgáljuk, hogy a normatíva hány százalékát teszi ki a teljes támogatásnak (8. ábra). 2006-ig nagyjából 60-68% között mozgott az értéke, de 2007-től ugrásszerűen csökkent, 2009-ben 45%-ra süllyedt. 2010-ben látszólag növekedett, de ennek háttérben a drasztikusan lecsökkentett kiegészítő támogatás áll. Ha a 2009-es összes támogatást reális szinten biztosítani kívánna az állam az iskoláknak, a kiegészítő támogatás értéke 288 000 Ft lenne. Ebben az esetben a normatíva az összes támogatásnak csak a 38%-át tenné ki. Ez egyértelműen azt mutatja, hogy az állam folyamatosan kivonul a közoktatás finanszírozásából, egyre nagyobb terhet ró a fenntartókra (önkormányzatokra, egyházakra egyaránt), miközben azok forrásait is jelentősen kurtítja.

A kormány 2010-ben a 2009-es 245 700 forintról 190 000 forintra csökkentette le az egyházi kiegészítő támogatást. Ez az intézkedés az egyházi közoktatási intézményekben kb. háromszor akkora hiányt okoz, mint az önkormányzatiakban, ha az önkormányzatok a 2009-es színvonalon tudják kiegészíteni a normatívát.





Az önkormányzatoknál már vizsgált iskolatípusoknál egyházi fenntartás esetén a 3. táblázat szerint alakul a források csökkenése és a veszélyeztetett állások száma.

3. táblázat. 2010-ben várható hiányértékek különböző egyházi iskolatípusok esetében

	Hiány	Veszélyeztetett álláshely
90 fős óvoda	6398000 Ft	2,4
400 fős általános iskola	33047000 Ft	12,5
500 fős gimnázium	39562000 Ft	12,4
150 fős kollégium	3515000 Ft	1,14
500 fős szakképző intézmény	39941000 Ft	12,5
200 fős zeneiskola	3603000 Ft	1,4

A hiány óriási. Ha ennek hatására a számolásnak megfelelően csökken a pedagóguslétszám, az olyan színvonalcsökkenést jelent, amelyet nem élhetnek túl iskoláink. Ehhez meg kellene szüntetni a csoportbontásokat (idegen nyelv, testnevelés stb.), az emelt szintű érettségire való felkészítő foglalkozásokat, mindenfajta tehetséggondozó és felzárkóztató szakkört, sőt akár a napközit is (a gyerekek napközbeni ellátása törvény szerint nem az iskola feladata, hanem az önkormányzaté), és lehet, hogy még ez sem lenne elég. A kérdés csak az, hogy akad-e olyan szülő, aki egy ilyen, a minőségi oktatás minden lehetőségétől megfosztott iskolába beírta a gyermekét. Ha csökken a gyermeklétszám, tovább csökken a támogatás, ami tovább mélyíti a válságot. Azaz negatív spirálba kerülhetnek az iskolák. Így egyértelmű, hogy az egyházi iskolák – és az önkormányzatiak is – csak akkor tarthatják meg az elmúlt években kivívott rangjukat és színvonalukat, ha valamilyen módon továbbra is elő tudják teremteni a 2009-es évnek megfelelő összeget a zavartalan működés biztosítására.

Adjja meg a Jóisten, hogy megtaláljuk e forrásokat!

JEGYZET

$$* \text{ Bev} = \text{T/O} * \text{Ik/Po} * \text{Int} * \text{Alap}$$

ahol :

Bev – az adott feladatra igényelhető támogatás;

T – a tanulólétszám;

O – az átlagos osztálylétszám;

Ik – az intézményi órakeret az adott feladatra;

Po – a pedagógusok kötelező óraszám;

Int – az intézményi együtttható;

Alap – a számítás pénzügyi alapja.





Ujházy András

Még mindig ugyanott

Éjt nappallá téve megyek fel a hegyre,
– még mindig ugyanott tartok -
Változik a táj, ritkul a levegő,
– még mindig ugyanott tarok -
Gyomlálok magamban minden bűnt, hibát,
– még mindig ugyanott tartok -
Levetek magamról minden felesleges terhet
– még mindig ugyanott tartok -
De most megállok az út szélére rogyva,
Ujjam önkéntelen rajzolgat a porba,
S agyamban lüktet a szétfeszítő mondat:
– Még mindig ugyanott tartok ...

Még mindig ugyanott tartok!
Mert mindvégig ott jártam
Az Isten tenyerén.





EGY SZEBB ÉS JOBB VILÁGÉRT

PETROVICS JÓZSEF PÁL

„Nem elég azt mondani: »Megteszek minden tőlem telhetőt.«
Amire szükség van, azt színvonalasan meg kell csinálni.”

Winston Churchill

Eger – Magyarország egyik legszebb ősi, műemlékekben gazdag városa a Mátra és a Bükk hegység között folyó Eger-patak völgyében a Bükk nyugati lábánál húzódó dombvidéken fekszik. A város létrejötté egybeesik első királyunk, Szent István állam- és egyházszerző tevékenységével. A település püspöki székhelyként már a korai középkorban jelentős helyet foglalt el a magyar városok sorában. A környék természeti adottságai, az alföld és a hegyvidék találkozása különböző országrészek közötti gazdasági és kulturális kapcsolat létesítését tette lehetővé. Eger története igen gazdag, a különböző évszázadokban a fejlődés hol lassabb, hol gyorsabb ütemben folyt, de a város gyarapodása, gazdagodása és szépülése töretlen volt. Ezt bizonyítják a megmaradt műemlékek. A barokk belváros híven tükrözi az egri püspökök, különös tekintettel Barkóczy Ferenc és Eszterházy Károly gondos munkásságát. Eger ezer éve püspöki székhely, oktatási központ, történelmi zarándokhely, az ország egyik leglátogatottabb vidéki turisztikai célpontja.

Eger történetének vázolója kapcsán meg kell említeni néhány helyi specialitást is. Ilyen a világszerte ismert Egri Bikavér, a török eredetű úgynevezett bujaváson vagy a város radioaktív hévizei, amelyek már a középkorban megteremtették az egri fürdőkultúra alapjait. Aki ismeri Heves megye székhelyét, ismeri a város történetét, tisztában van a város múltjával és jelenével, egyetért velem mikor kijelentem, hogy: Eger barokkváros, fürdőváros, a finom borok városa és *diákváros* is.

Egerben számos oktatási és nevelési intézmény működik óvodától a főiskoláig bezárólag, amelyekben a szakmunkásképzéstől a művészeti képzésen át az egyetemi mesterképzésig szinte minden megtalálható. Ebben a struktúrában helyezkedik el a közoktatást folytató intézmények kollégiumainak hálózata is. Egerben jelenleg tizennégy kollégium működik, melyek különböző fenntartásúak (önkormányzati, alapítványi, egyházi), összetételűek (fiú-lány vegyesen, csak lány, csak fiú) és létszámúak (60 főtől 300 főig):

- *Bornemíssa Gergely Szakközép-, Szakiskola és Kollégium;*
- *Egri Csillagok Kollégium;*
- *Egri Kereskedelmi, Mezőgazdasági, Vendéglátóipari Szakközép-, Szakiskola és Kollégium;*



- *Eventus* Üzleti, Művészeti Középiskola, Szakiskola, Alapfokú Művészetoktatási Intézmény és *Kollégium*;
- *Érseki Szent József Kollégium*;
- Gárdonyi Géza Ciszterci Gimnázium, Szakközépiskola és *Kollégium* (*Szent Erzsébet Kollégium*);
- *Kossuth Zsuzsa* Egészségügyi Szakközépiskola, Gimnázium és *Kollégium*;
- *Minorita Rend Szent Hedvig Kollégiuma*;
- *Neumann János* Középiskola és *Kollégium*;
- „*Sancta Maria*” Általános Iskola, Gimnázium, *Kollégium* és Zeneiskola – Alapfokú Művészetoktatási Intézmény (*Angolkisasszonyok Kollégium*);
- *Szent Lőrinc* Vendéglátó és Idegenforgalmi Szakközépiskola és *Kollégium*;
- *Szent Orsolya* Rend Egri *Kollégiuma*;
- *Szilágyi Erzsébet* Gimnázium és *Kollégium*;
- *Wigner Jenő* Műszaki Informatikai, Szakközépiskola és *Kollégium*.

Örömteli tény, hogy a *kollégiumok* között országos szinten is egyedülállónak mondható kapcsolat van immár, több mint tizenöt éve. A városi *kollégiumok* igazgatói, vezetői és a városi *Kollégiumi Szövetség* elnöke (Kiss Ferenc – jelenlegi megyei elnök) vezetésével annak idején felismerték, hogy a szabadidő hasznos eltöltésének, a diákok tudásbeli gyarapodásának egyik lehetősége a *kollégiumok* együttműködése, a *kollégiumok* közötti verseny. A versenyt azonban a szó nemes értelmében értelmezték az alapítók és értelmezzük ma is. Nem az a fő cél, hogy mindenáron legyőzzük a másik *kollégiumot*, és elé kerüljünk a rangsorban. Minden esetben be kell tartani a „fair play” követelményeit, és Albert Einstein nemes gondolatát: „Ne sikeres ember próbálj lenni, hanem értékes”. Célunk a *kollégiumok* közötti verseny segítségével, a versengés erejével arra törekedni, hogy a *kollégiumi* nevelők, a diákok fedezzék fel a társas együttlétben meglévő örömeket és a saját magukban rejlő értékeket. Hogy az általunk megvalósított programok barátságok születésének, elmélyülésének alkalmai legyenek.

A felismerést elhatározás, az elhatározást tett követte. A *kollégiumok* igazgatói, a DÖK patronáló tanárok és a DÖK elnökök leültek (ahogy azt azóta is teszik évente két-három alkalommal) és kidolgozták (az eltelt évek folyamán finomították) a szempontokat (eldöntötték milyen időközönként, milyen témákban mérik össze tudásukat, azt hogy hogyan pontoznak, s hogyan hirdetnek eredményt). A versengés el is indult, az egri *kollégista* diákok havi rendszerességgel mérték (*mérik!*) össze tudásukat különböző témájú (történelmi, néprajzi, általános ismereteket követelő stb.) vetélkedőkön, szépkiejtési versenyen, versmondásban, éneklésben, művészeti produkciókban és a sportban. Évente megrendezésre kerül a *kollégiumok* közötti városismereti vetélkedő, a szpartakiád és a kulturális fesztivál. A szpartakiádjainkon nagy számban jelennek meg a tehetségek és születnek



jó eredmények. A kulturális fesztiválok sok felejthetetlen (művészileg is értékelhető) színvonalas produkciót láthatunk, és élményekkel gazdagodhatunk.

A különböző vetélkedőket, versenyeket, rendezvényeket egyéni vállalás alapján az együttműködésben résztvevő kollégiumok felváltva szervezik, illetve rendezik. Egy-egy kollégiumra többnyire egy rendezvény lebonyolítása jut, de vannak olyanok is, akik többet is szívesen vállalnak. Egy-egy vetélkedőn, versenyen általában három-öt fős csapatok vesznek részt, így minden évben kb. 500-600 diák mozdul meg azért, hogy sikerrel szerepeljen kollégiuma színeiben. Úgy érzem, és az egri nevelőtanárok is úgy gondolják, hogy ezzel szorosabbra fűzzük a kapcsolatot és barátságot a különböző iskolákba, kollégiumokba járó diákok között. Ugyanakkor a tanulók saját kollégiumához való viszonya is elmélyül, illetve egy-egy siker a társaik szívét is felmelegíti.

A versenyen elért eredmények összesítése alapján minden évben (általában május hónapban) odaítélésre kerül az „*Év Kollégiuma*” cím és a serleg. (A serleg 2008. évben végleg a „Kerié” lett, mivel az Egri Kereskedelmi, Mezőgazdasági, Vendéglátóipari Szakközép-, Szakiskola és Kollégium immár harmadik ízben nyerte el ezt a kitüntető címet, melyhez ezúttal is gratulálok nekik.)

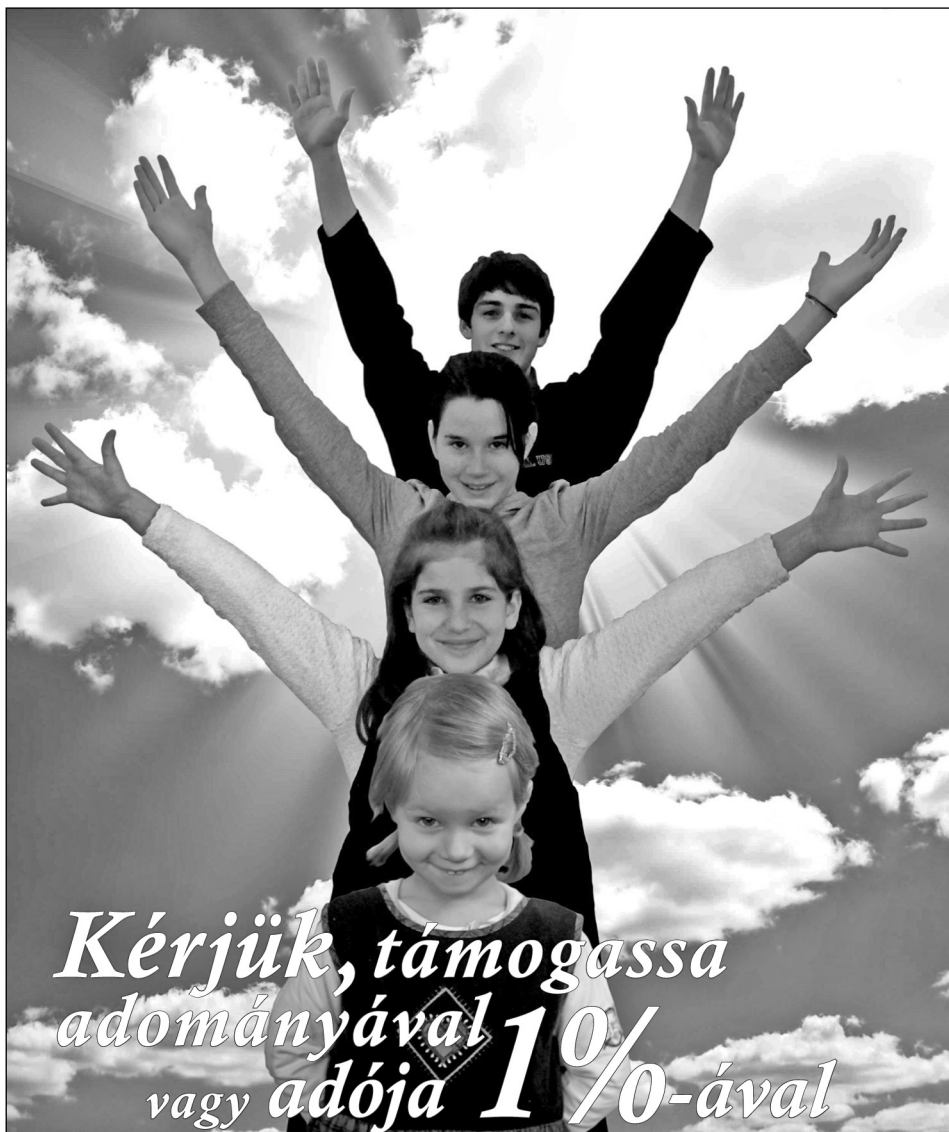
A leírtak igazolására álljon itt a 2009–2010-es tanév kollégiumok közötti versenyének programja:

- szeptember: „Eged-futás” – terepfutóverseny;
- október: Túraverseny, Kazinczy élete – vetélkedő;
- november: Palócföld népművészete – vetélkedő;
- december: Teremfoci verseny, Sakkverseny;
- január: Szépkiejtési verseny, XVI. századi végvárak – vetélkedő;
- február: „Ki tud többet Egerről?” – városismereti vetélkedő, Kulturális fesztivál;
- március: Asztalitenisz-verseny, „Határon túli magyarok” – vetélkedő;
- április: Versmondó verseny, Szpartakiád;
- május: Teniszverseny;
- június: Évzáró-értékelő, következő tanévet megalapozó értekezlet.

A kollégiumok közötti jó kapcsolatot az is híven tükrözi, hogy a különböző alkalomkor mindig (évközi ünnepek, évfordulók stb.) köszöntik egymást a kollégiumok. Az év végi értékelő munkaértekezlettel egybekötött zsúron a kollégiumok vezetői, a DÖK segítők kicserélik egymással az év folyamán felgyűlt tapasztalataikat (legyen ez jó vagy rossz). Baráti beszélgetés keretén belül alakítanak ki közös álláspontokat a különböző – általában minden intézményt érintő – témában, valamint a fejlődés, az előrelépés lehetőségeinek kérdésében.

Örülök annak a ténynek, hogy a város, a megye és az ország e témában érintett pedagógusait, diákjait és mindenki mást tájékoztathatok egy olyan történetről, ami a címben szereplő – „*egy szebb és jobb világért*” – gondolat jegyében kollégiumi nevelőként végzünk Egerben, immár közel két évtizede.





*Kérjük, támogassa
adományával 10%
vagy adója 1%-ával*

*a Pro Paedagogia
Christiana Alapítványt!*



telefon: 1-479-3000

e-mail: kapcsolat@katolikusneveles.hu

web: www.katolikusneveles.hu

adószám: 18047981-1-42

számlaszám: 10702019-47661909-51100005



Portré

EGY RÉGÉSZ PILISCSABÁN

BOTOS MÁTÉVAL KOCSIS DÓRA BESZÉLGETETT

NAGY ÁGNES

A Pázmány Péter Katolikus Egyetem dékánja régészet és történelem szakon végzett az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán 1992-ben, ám az 1989-es év eseményei fokozatosan ráirányították figyelmét a modern kor egyik fő problémakörére, a vallás és a politika összefüggéseire. Az MTA ösztöndíjasaként 1992 és 1995 között folytatott e téren kutatásokat itthon és külföldön; majd 1995–96 során Párizsban, az Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales-on vallásszociológiát hallgatott, melyből 1996-ban szerzett diplomát. Ezt követően 1998-ban védte meg Budapesten kandidátusi értekezését történelemtudományokból. Kutatási területe a politikai katolicizmus és az európai kereszténydemokrácia, ezen belül elsősorban e politikai áramlatok eszmetörténeti háttere. A Magyar Történettudományi Társulat és a Magyar Politikatudományi Társulat tagja, az MTA köztestületi tagja.



– Elmesélné olvasóinknak, hogyan is áll a dolog: Ön és a tanítás között?

– Középiskolás koromban tisztán láttam, hogy tanítani biztosan nem fogok. Mondván, hogy annak nincs semmi értelme, hogy az ember életét rosszindulatú diákok pokollá tegyék. Úgy gondoltam, hogy nem vagyunk nevelhetőek. Generációm eszmélésekor jelent meg a Pink Floyd zenekar *A fal* című lemeze, melyből a „Hé tanár, hagyd békén a gyereket!” mondatot nagyon megjegyeztem magamnak, mert hajdani tanáraim közül azok, akikre felnéztem, akik számomra meghatározó személyiségek voltak, nem a konformizmusra neveltek. Régésznek készültem, és végül az is lettem. Is. Történelem szakon – akadémiai ösztöndíjasaként – végeztem, de nem tudtam elhelyezkedni régészként. Valahogy mégis meg kellett élni, így elmentem tanítani. És akkor már láttam, hogy ez nem is olyan rossz. Aztán a *Holt költők társasága* című film ráébresztett, hogy talán egész más perspektívából kell nézni a tanítást. Onnantól kezdve, gyakorlatilag 1996 óta tanítok itt a Pázmányon, tanítok még máshol is, de életem fő tevékenysége, hogy itt vagyok. Talán érdekes, hogy mindkét szülőm tanár akart lenni, s egyikük sem



lehetett az; édesapám az 1956-os múltja miatt, édesanyám pedig azért, mert a Patrona Hungariae Leánygimnáziumba járt és onnan nem engedték továbbtanulni bölcsész területen. Egy kicsit elgondolkoztató, hogy vajon miért gondolták olyan stratégiai fontosságúnak annak idején a tanítást, a tanári pályát. Engedték, hogy bárki közgazdász vagy mérnök legyen, pedig ezek tönkretelhetik az egész magyar gazdaságot vagy egy rosszul számított adattal egy fontos beruházást. Amióta pedagógusként dolgozom, látom, hogy e területen kultúrharc folyik, amelyben sokkal kifinomultabb eszközökkel ugyan, de ugyanolyan indulatokkal zajlik a konfrontáció, mint 140 évvel ezelőtt Németországban.

Amit az életutam szempontjából meghatározónak tartok, az az, hogy gyerekkoromban együtt éltünk négy generáció egy nagyon kicsi házban, dédnagymamám, nagymamám, szüleim, meg mi, gyerekek. A dédnagymamám egy nagyon egyszerű, alázatos, nagyon-nagyon nyitott és csodálatos, a felebaráti szeretetet igen magas fokon gyakorló parasztasszony volt. Én vonzódom a paraszti örökségemhez, s abban hiszek, hogy az embereket érdemeik alapján szabad megmérni. Egyik kedvenc vezérmotívumom Nyikolaj Nyikolajevics Mikluho-Maklaj nevű orosz néprajztudós gondolata, miszerint minden embert a maga elé tűzött célok alapján lehet megítélni. Azt gondolom, hogy ez a meritokrácia, az érdemen alapuló társadalmi boldogulás irányító elve. Büszke vagyok a dédnagymamámra, aki oly sok csapás után is meg tudta őrizni szép, katolikus hitét és nekem hősinek tűnő fokon gyakorolta a szeretetet; büszke vagyok a tömegeből kiemelkedni tudó szüleimre, ahogyan büszke vagyok az állami egyetemen oktató feleségemre és a gyerekeimre is.

– *Megkérdelhetném véleményét a mai magyar valóságról, a közoktatás állapotáról?*

– Ahogy közlekedem buszon, villamoson, metrón, vonaton, azt látom, hogy erre a társadalomra bizony nagyon ráfér, hogy műveljék őket. Úgy vélem, hogy Rousseau felvetése, mely szerint az embert a helyesnek ítélt premisszák alapján lehet kondicionálni, alakítani és az „eredeti” természetét felszínre hozni, látványosan becsődölt. Az oktatásnak nemcsak oktatnia kell, hanem nevelnie is. Nem elég információkat átadni, hanem meg kell tanítani a gyerekeket vagy felnőtteket arra, hogy azokat az információkat hogyan használhatják. Azt gondolom, hogy erre a közösségek csak korlátozottan tudnak nevelni, hiszen már nem töltik be azokat a feladatokat, funkciókat, mint amiket ötven évvel ezelőtt. Minden második házasság felbomlik Magyarországon, mit mondhatnék a családokról? Emberfeletti küzdelmet vívnak azok a családok, melyek képesek a gyerekeket arra nevelni, hogy az általuk elfogadott értékeket tűzön-vízen át, foggal-körömmel védjék és kövessék, szemben azzal a közösséggel vagy kvázi-közösséggel, amely szocializálni igyekszik őket az osztályteremben, az utcán, a világhálón. 1990-ig azt mondtuk, hogy az államhatalom tönkreteszi a közösségeket és a családokat, a felelősséget áthárítottuk tehát valami fantomra. Most, hogy megkaptuk a döntési szabadságot saját sorsunk felett, már nem tudjuk továbbhárítani a felelősséget, hogy a mai fiatalságot az elnyomás, a diktatúra, az ateista



állam stb. neveli olyanná, amilyené. Sokkal nagyobb felelősség nehezedik ma az egyes emberekre, az egyes családokra, mint az átkosban. Az államnak, az egyháznak, a társadalmi szervezeteknek természetes kötelessége gondoskodni akár a szociális, akár az oktatási intézményekről. A családoknak pedig alapvető kötelességük gondoskodni gyermekeik neveléséről, mégpedig a Szent Pál-i intelem szellemében, amely szerint a gyerekek is nevelik szüleiket, ahogyan a házastársak is egymást. Tehát ne hárítsuk a felelősséget most már tovább, kerestünk már elég kifogást. Itt az idő, hogy felismerjük mulasztásainkat és hibáinkat. Ehhez egy eszköz lehet az egyházi középiskola vagy felsőoktatás. Sokan gondolják úgy, hogy a felsőoktatásnak már nem lehet szerepe a nevelésben, hogy ez az általános iskola vagy esetleg a középiskola privilégiuma, és a felsőoktatás inkább már csak az információszerzés te-repe. Ezzel szemben viszonylag kevés olyan pillanatra emlékszem egyetemista éveimből, amikor ültem egy előadáson, és azt mondtam: „azt a mindenit, hát én ezt a gondolatot így megfogalmazva még sosem hallottam”. Emberi példákra viszont emlékszem, büszke vagyok arra, hogy kik tanítottak – az engem oktató tanár-generáció közül sokan lettek ismertek később: Szabad György, Granasztói György, Erdődy Gábor és mások. Saját tapasztalatom tehát, hogy a „hogyan” inkább bevésődik, mint a „mit”. Ezért azt gondolom, hogy a mai Pázmányos diáknak azok a tanári, oktatói, kutatói magatartásminták, adott döntési helyzetben meghozott lépések, gesztusok maradandóbbak, mint a fejbe sulykolt tudás.

– *S milyen többletet jelent az egyházi oktatás?*

– Augusztus végén egy konferenciát szerveztünk a Campuson *Egyházi iskolák a köz szolgálatában* címmel, egyházi intézmények pedagógusai számára. Ennek legfőbb hozadéka számomra az volt, hogy nagyon mélyen átéltem az egyházi intézmények és az ott dolgozók felelősségét. Meg kell tanítani ezeket a mai tizen- és huszonéveseket emberi módon viselkedni és gondolkodni. Éppen úgy, ahogy meg kell tanítani illedelmesen táplálkozni a gyereket. Ha egy nyolcéves gyerek nem tud késsel-villával enni, az ciki, mert elvárja tőle a környezete. Ha egy huszonhat éves ember nem tud illedelmesen viselkedni, köszönni, beszélni, vitatkozni, erkölcsi késeket és villákat használni, az is ciki. Mert tőle meg ezt várja el a környezete. Vagyis azt a társadalmat, amelyet húsz év szabadveresényes, vadkapitalista liberalizmusa, és azt megelőzően negyven év állammonopolista, diktatórikus, tekintélyelvű struktúrája formált olyanná amilyen, azt most nekünk kell megpróbálni visszaszoktatni különböző dolgokra. Etológiai kutatásokból tudjuk, hogy nehezebb dolog visszaszoktatni egy elvadult, korábban domesztikált jószágot, mint pusztán domesztikálni egy vadállatot. Mert újra meg kell nyerni a bizalmát. A magyar társadalom elvesztette a bizalmát, melyet most újra meg kellene nyerni. Nem arról van szó – amivel a globális relativizmus képviselői avítas jelszavakkal szokták riogatni az elvadult társadalmat –, hogy most aztán majd jönnek a csuhások, és majd újra jön a formális keresztény kurzus... Micsoda korlátoltság! Nem erről van szó. Tudja, az elmúlt



hatvan évben emberek milliói haltak meg úgy, hogy nem kapták meg a végső megerősítést a kórházakban. Ahol begyömöszölték őket az elfekvőbe, ahová papok, lelkészek, rabbik nem mehettek be, mert ki voltak tiltva a kórházakból. Így fosztották meg szüleink generációját a betegek szentségétől, a méltóságteljes emberi elmúlástól. Vagy más szavakkal: a gyónás intézménye nem arról szól, hogy a pap ki akarja szedni az utolsó titkot is abból a szerencsétlen, kiszolgáltatott emberből, ahogyan ezt a döcögős antiklerikalizmus dogmatikus harcosai igyekeztek beállítani. A gyónás egy felszabadító erejű aktus. Ha a társadalom nem él vele, csak szegényebb lesz. Ha már nem tudjuk végigmondani ágyunkban fekvve a *Miatyánkot*, akkor mit mondunk majd, amikor zuhan velünk a repülőgép? Az ember elmúlása pillanatában valami értelmet keres abban az időszakban, amikor megjelent a világ színpadán. Hogy mi célja volt az életének, hogy mi végre jött a világra? Hova fog távozni? Erre nem ad választ a szappanopera vagy az aktuális sztárzenekar. Az elmúlt kétszáz évben az európai civilizáció tett egy kísérletet: hogyan lehet Isten nélkül élni. Ideje lenne végre felismerni, hogy leginkább sehogy. És ezt kell megmagyarázni nekik, hogy ti, akiket a mennyei Atya megtanított imádkozni és ti ezt elfelejtettétek, tanuljatok meg újra imádkozni, mert nektek lesz jobb. Ezt azonban erőszakkal nem lehet. Szerintem az egyházi intézményeknek ez lenne a feladata. Meg kell tanítani ezeket az istenfelejtő embereket késsel-villával enni, imádkozni, rá kell nevelni őket arra, hogy *akarjanak* erkölcsösek lenni. Manapság egyre-másra bukkannak fel olyan gyermekek a nagyvárosok peremén, akiket – mint Mauglit – az állatok neveltek fel. Az ilyen vad kölykök nem viselkednek emberként, nem tudnak beszélni és nincsen tudatuk, amikor rájuk találunk. Úgy gondolom, hogy ez lehetne a példázata annak, hogy mi is igazán ma az oktatás feladata. Kinek van e feladatra nagyobb meghívása, mint az egyházi intézményeknek? Mert mi tudunk válaszolni. Hogy miért kell átadnunk a buszon a helyünket? Mert az illedelmes viselkedés, a kulturáltság ezt kívánja tőlünk. Miért? Mert szeretjük felebarátunkat. Aztán ezt ki mondta? Hát Jézus Krisztus. Az meg ki? Hát körülbelül idáig kellene eljutni a hiánypótlásban.

– *Kérdésem az új érettségi rendszerrel kapcsolatban: nem hiányolja a régi felvételi rendszert? Érez-e különbséget azok között a diákok között, akik még a régi rendszerben felvételtek egy személyes találkozás keretében és azok között, akik egy személytelen pontszámrendszer alapján kerülnek be?*

– El sem tudom mondani, hogy mennyire hiányzik a felvételi. Ez is egy magyar betegség jellegzetes tünete. Volt egy létező rendszerünk, amit a jobbítás szándékával át akartunk alakítani, ehhez egyrészt átvettünk – részlegesen! – külföldi mintákat, amiből következően az egész rendszer nem lett jó. Mivel döcög a kivitelezés, fel akarjuk találni a meleg vizet, de kérdem én, minek? Ha már átvettünk egy működőképes rendszer elemeit, akkor miért nem vesszük át az egészet? Ebből következőleg ilyen öszvér jellegűvé válik minden, az öszvér pedig köztudomású,



hogy nem reprodukív jószág. A felsőoktatási rendszer átalakítása szerintem nagyon nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket. Ennek egyik eleme az érettségi és a felvételi összekötése. Nem vagyok abban biztos, hogy egy átlagos vidéki gimnáziumban az ottani bizottság előtt érettségiző gyerek *tényleg* tud-e olyan szinten, ahogy az egyetem megkívánná. Tehát egy felsőoktatási intézménybe érkeznek hallgatók, akik mind nagyon-nagyon jó eredménnyel végeztek az érettségien, de minden helyen más volt a követelmény, amit képtelenség standardizálni. Azzal pedig, hogy elvették az egyetemek szelektálási lehetőségét, az elitképzést szüntették meg. A BA-képzésre történő felvételtől semmilyen indokkal nem zárható ki senki, tehát három éven keresztül bukdácsolhat az illető, amivel mindenkinek az idegeire megy. S ha úgy tartja kedve, még plusz két félévig továbbserencsétlenkedhet, tehát összesen nyolc félévig finanszírozza az állam az adóból, hogy egy gyerek – akinek be se kellett volna kerülni az egyetemre – abszolút eredménytelenül végezze alaptanulmányait. A felsőoktatás világa tragikus módon egy olyan szolgáltató intézménnyé lett, ahol a klientúrát nem a „felsőoktatási aktorok” válogatják meg. Arról nem is beszélve, hogy ez mennyiben csorbítja az egyetemi autonómiát! Ráadásul társadalmi hasznosságát tekintve is rossz. Sok minden kiderül ám egy felvételin. Emlékszem, amikor annak idején írásbeli felvételit javítottunk. Az egyik feladat úgy szólt, hogy „Rajzolja meg Deák Ferenc politikai arcképét!”, erre az egyik jelentkező lerajzolt egy kövér embert és aláírta, hogy ennél azért egy kicsit kövérebb. Ebből az igen-igen egyszerű megközelítésből mi már akkor tudtuk, hogy a jelölt úr nem ide való. Igaz, hogy kevesebben kerültek be, de a mi döntésünk eredményeképp; azt mondtuk, hogy kevés van, hát akkor maradjon az elit. Most ez már távolról sincs így. Aki jön, hát jön és örülünk neki, hogyha megvan az a drágalátos minimum létszám. Ezt csak úgy általában mondom, mert hál’ Istennek, nálunk azért elég jó a helyzet, mondhatnám: rózsás...

Ami pedig a kompetencia-alapú képzési elképzeléseket illeti, szerintem a *tekhné* önmagában kevés. A régi rendszerben a francia nyelv- és irodalom szakot végző hallgató kötelezően ismerte a klasszikus drámákat és esetleg még azt is tudta, ki volt Joachim du Bellay (nagyon jó költő volt különben). A mai hallgatók meg nyelvi kompetenciákat fejlesztgetnek, kiselőadást tartanak a francia gasztronómiáról, a Loire-menti kastélyokról, meg a francia régiókról. Vagyis: tartalmatlan pótcselekvésre kényszerülnek az oktatók és a hallgatók egyaránt. S bár igaz, a multicég személyzetise nem kéri számon sem a *Cidet*, sem az *Athalie*-t, kulturált emberek mégis inkább attól leszünk, hogy beépítettük ezeket a saját, belső világunkba, mintsem, hogy tudjuk: a münsteri sajt a bődösebb vagy a Bresse Bleu...

Egy egyházi felsőoktatási intézmény vezetőjeként azt is gondolom, hogy ne jelentkezzen olyan egy katolikus egyetemre, aki szívből gyűlöli a katolikus egyházat. Ne jelölje csak azért, hogy valahova bekerülhessen. Hiszen ez eleve kizárja annak lehetőségét, hogy közösséget lehessen kovácsolni. Hozzá kell tennem,



azért azt látom, hogy itt, minálunk szépen kovácsolódik a közösség. A Pázmány egyike azon intézményeknek, ahol az emberi lépték miatt a közösségi szellem nagyon fejlett. Ettől jobb, mint azok a diplomagyárok, ahol a hallgatók, azt se tudják, hogy ki a dékán? Én meg azért napjában százszor elmondom, hogy „Jó napot! Jó napot! Jó napot!”, mert szinte mindenki ismer, amikor keresztülmegyek a Campuson. És azért ez egy jó dolog.

– *És ha mindezt a tanárképzésre vetítjük le, hiszen nagyon fontos, hogy milyen tanárjelölt áll a diákok elé.*

– A bolognai rendszer a tanárképzésben csak hibás szakembereket nevelhet, hiszen a hallgató az egyszakos alapképzésből kétszakos mesterképzésen tanul tovább, ahol másik szakja mellé a korábban minor programban tanult szakját választja szakpárnak, amiből értelemszerűen kevesebbet tud. Ráadásul a mesterszakon nem nyílik alkalma pótolni a lemaradását, hiszen itt több a módszertan, mint az adott szak tudásanyaga. Képzeld el egy angol–történelem szakos hallgatót, akinek az angol mondjuk a minorja és amiből csak 50-60 kreditet kellett szereznie. Mesterszakon minimális a szakmai anyag, tehát ott sem pótolhatja az alapképzésből hiányzó ismereteit. Ezek után nyugodtan kimondhatjuk, hogy a helyzet katasztrofális. Hát hogy tanítson az a szerencsétlen kétszakosként? Miért nem tanulhat kétszakosan kedvére már az alapképzésben is? Nincs ez átgondolva. De a természettudományos képzésben mindez még hatványozódik, tudomásom szerint három ember tanul az állami egyetemen a központi régióban fizika és kémia szakos tanárnak. Hát ki fog a középiskolákban tanítani? A politika pedig minden lehetséges módot megragad, hogy a kisszámú jelentkező kedvét is elvegye a tanárkodástól.

– *Egyetemünkről kikerülve milyen esélyeik vannak a végzett hallgatóknak a munkaerőpiacon?*

– Egyes politikusok azt hangoztatják, hogy filozófusokkal Dunát lehetne rekeszteni. Kétségtelen tény, hogy sok hallgató végez bölcsészkaron. De ha nincs bölcsészre szükség, akkor miért szívja fel őket a bankszféra? Miért alkalmazzák a multik a bölcsészeket? Úgy érzem, hogy a minisztérium, az oktatási tárca folyamatosan erodálja a bölcsészképzés tekintélyét, azon belül a pedagógusképzést pedig oly mértékben agyonbonyolítja, hogy még annak is elveszi a kedvét, akiben van némi elkötelezettség. Szóval, én úgy gondolom, hogy ez az egész az alapjainál van elrontva. 10-15 éven belül olyan iszonyatos tanárinség lesz, hogy elképzelésem sincs, hogy honnan fogjuk pótolni. Mert ez speciel nem olyan dolog, amit afgán vendégmunkásokkal vagy török bevándorlókkal meg lehetne oldani. Ez így biztosan nem fog működni. Erre kellene az oktatási tárcának terveket kovácsolni...

– *Akkor, ha a tervekről beszélnének még egy keveset. Hogyan értelmezi a modern katolikus egyetemet?*



Általában azt szokták mondani, hogy a katolikus egyetemen bizonyára a katolikus elkötelezettség kompenzálja a szakmai fejletlenséget. Mert hogy ugye komoly ember katolikus egyetemre biztosan nem megy dolgozni. Pedig az ország legjobb bölcsészkarai vagyunk, abból a szempontból, hogy a főállásúakhoz viszonyítva a minősítettek aránya nálunk a legnagyobb. Azt sem fogadom el, hogy a katolikus egyetemen katolikus szósszal öntik le a tudományos munkát. Igen jelentős a kutatásokból, hazai vagy nemzetközi pályázatokból származó bevételünk. Vajon miért? Azért, mert a hit és a tudás, ahogy a *Fides et ratio* kezdetű enciklika is megfogalmazza, a hit és az ész komplementer módon léteznek egymás mellett. Nyilvánvalóan a *ratio*t belátáson nyugvó, bizonyítható dolgokkal kell táplálnunk. De vannak premisszáink, amiket nem lehet bizonyítani, létezésüket csak feltételezzük, és ez innentől kezdve a hit. Egy katolikus egyetemen tehát nem a vallás érdekeit szolgáló történelemoktatás folyik. Nem az a cél, hogy ideológiai fegyvert kovácsoljunk a politikai pártoknak vagy történelmi egyházaknak, vagy kulturális intézményeknek. Össze tudjuk egyeztetni a tudományos elkötelezettséget a vallásos világnézettel, melyek egymást erősítik. A vallásszociológiai fenomenológia igazságai nem ellentmondanak, hanem párhuzamosan léteznek az örök igazságokkal, esetleg beleilleszkednek azokba. Ahhoz, hogy az állam elismerjen bennünket, mindazt produkálnunk kell, amit egy állami egyetemnek. Nálunk azonban van egy olyan többlet, hogy oktatóink jelentős részben vallásilag elkötelezett, hívő ember, akik amellet, hogy megosztják a hallgatókkal ismereteiket, lelki életet élnek, közösségeket tartanak fenn és szerveznek, igyekeznek példamutató családi életet élni. Szóval a jövő szempontjából a modern katolikus egyetem elméleti és gyakorlati síkon egyaránt sikerre van ítélve azért, mert választ akar adni a társadalmat nyugtalanító kérdésekre. Akadémiai kutatóintézetek foglalkoznak különböző részterületekkel: részecskefizikával, kolloidkémiával, nyelvtörténettel, nyelvelmélettel stb., de nem foglalkoznak azzal, hogy mindezek részei valami nagyobb összefüggésnek. Mi pedig magától értetődően azt mondjuk, hogy mindez egy mindent átfogó terv része. Mi nem csak azt tudjuk, hogy mi történt ekkor és ekkor történelemben, hanem azt is, hogy mindez nem véletlenül történt, hanem ott állt mögötte a végtelen isteni bölcsesség, amit nem is ismerhetünk.

Egy katolikus egyetem azt is sugallja, hogy csak csapatban érdemes dolgozni, csak közösségben: nemzetben, hazában, egyházban érdemes gondolkodni. Istenért, családjért, felebarátért érdemes az embernek áldozatot hozni. Egy katolikus egyetem azért is sikerre van ítélve, mert az általunk deklarált értékeket a világ is elfogadja értéknek. Az áldozatvállalást, a másik elfogadását, a másik iránti, másra való nyitottságot, az emberi személyiség, az emberi méltóság tiszteletben tartását, a hűséget, a becsületességet. Ezek mind olyan kategóriák, amelyet megtalálunk akármelyik hollywoodi giccsparádében. A Susan Sarandon és Richard Gere főszereplésével készült *Hölgyvadász* című filmben például nem volt semmi, se erőszak,



se pucérkodás, nem volt benne semmiféle keresztény szimbolika, csak az, hogy két ember hűséges marad egymáshoz. Egy olyan érték jelenik meg itt, amit a világ az egyházak tanításától függetlenül elfogad, s amit ugyanakkor – megszentelt formájában – az Egyház is szentségnek tekint. Az ember felelősségre van hivatva, hogy képes legyen áldozatot hozni a másikért, hogy értelmet találjon a létezésének. Mert vajon a tévé előtt ülő sörhasú, pattogatott kukoricát zabáló, kopasz, kövér Homer Simpson megfelel ezeknek az elvárásoknak, megfelel a keresztény ideának? Hát nyilván nem. Megfelel a társadalom elvárásainak? Nem, mindenki mulat rajta, bár katasztrofálisan sokan vannak, akik szinte ugyanolyan szedált állapotban ülnek a tévé előtt és azt hiszik, értik a poénokat.

Mélyen hiszek abban, hogy a társadalom egyedei, amikor a saját életük példáján fogják tudni lemérni, hogy mennyivel jobb dolog hinni, mint nem hinni, akkor el fogják fogadni azt, hogy a hitre épülő intézmények nem azért vannak, hogy az ember szabadságát korlátozzák, hanem hogy kiteljesítsék. Mert talán lehet élni Isten nélkül, csak nem érdemes.

– *A Nemzetközi Tanulmányok Tanszékének oktatójaként nyilván fontosnak tartja a külföldi kapcsolatokat. Mondana néhány szót arról, hogyan valósul ez meg a Pázmányon?*

– Katolikus egyetemként olyan adottságokkal rendelkezünk, amelyekkel egyetlen más magyarországi egyetem sem. Nem regionális tudásközpont vagyunk, hanem egy katolikus intézmény, ami ebből fakadóan az ország bármely területéről fogadja a jelentkezőket. Sokan azért választanak minket, hogy elvárásaiknak megfelelő közegben tanulhassanak. De katolikus egyetemként nem csupán a Kárpát-medence vagy az ország katolikus közösségének lehetünk zászlóshajója, hanem része vagyunk egy nemzetközi hálózatnak. A világ katolikus egyetemei hozzánk hasonló módon a hitet és a tudományt, a kutatást, az oktatást és a nevelést kapcsolják össze. Tagjai vagyunk a Katolikus Egyetemek Világszövetségének, hogy egymást segítsük. Nem fog áldozatot vállalni az állami egyetem Franciaországban azért, hogy a magyarországi állami egyetemet kisegítse, ha bajban van, de egy katolikus egyetem tud segítséget nyújtani egy másik katolikus egyetemnek. Hogy mitől vagyunk mások? Hát például ettől. Ez biztosítja azt is, hogy nemzetközivé, univerzális tudáscentrummá váljon az egyetem, ami egyébként is erre volt hivatva.

– *Ennyi munka és feladat mellett ugye jut idő a családra is?*

– Nagyon igyekszem, hogy ne „üres bölcsőt ringasson a hold fénye”. Négy gyermekem van, négy különböző korú. A legmenőbb zenekaroktól kezdve, Micimackó és Malacka kalandjain túl, az összes karácsonyi énekig, a pelenkázás apró trükkjeiig bezárólag mindennel tisztában kell lennem. Feleségem fél éve sokkal jobban le van terhelve, mint eddig volt, de nagyon hálás vagyok neki, hogy elvisel... Azért igyekszem, bár tudom, hogy az esti bevásárlás nem pótolja az esti mesét. Egyik gyerekemnek jobb humorérzéke van, mint a másoknak. Sokat nevetünk. Ez jó. Ha szeret az ember otthon lenni, akkor legalább egy-két dolgot talán jól csinált.



Pedagógusok írták

KÖZOKTATÁSI DILEMMA, AVAGY HOGYAN MŰKÖDIK UGYANEZ MÁSHOL

TÓTH ANDRÁS

Az elmúlt három esztendőt volt szerencsém a napfényes Ausztráliában tölteni, ahol is jobbára tantermi légkörben dolgoztam, így elég jó rálátásom van arra, hogy miként is fest az elemi szintű oktatás ebben az országban. Az összehasonlítás különösen aktuális most, amikor a kormány rábólintott a szakminiszter újabb hóbortjára a tantárgyak eltörlésével kapcsolatban...

Az alábbiakban dióhéjban összefoglalom, hogy a fent említett három év alatt mi mindent láttam és tapasztaltam, amit érdemes lenne kishazánkban is legalább fontolóra venni. Hogy mit tehetnénk az oktatásért, azt az ausztrál iskolák példáján keresztül szeretném bemutatni. Vizsgálódásom tárgyát három alegységre bontanám, úgymint *tanterv, tanárképzés és tanulási környezet*.

A három fő csapásirányt vizsgálva arra a megállapításra jutottam, hogy messze a tanterv kérdésében van a legkevesebb okunk a panaszra – jóllehet, a miniszter úr ötletei könnyen és gyorsan tehetik tönkre egy rozoga gépezet egyetlen funkcionáló alkatrészét.

Az ausztrál általános iskolai oktatás és tanterv egyik legfőbb gyengéjének az idegennyelv-oktatást tartom, ebben talán meg is előzzük őket. Ugyanakkor csodálkozva kapjuk fel a fejünket, amikor azzal szembesülünk, hogy a szigetországi iskolamodellben már az óvoda is fontos szerepet játszik, hiszen alapelvárás, hogy a csemete úgy érkezzon az első osztályba, hogy tud olvasni és jól ismeri a számok világát is. (A tantárgyak összemosása, eltörlése nekem éppen ezt az óvodai nivót juttatja eszembe...) Az idevágó konzekvencia a sokszor ismételt közhely, miszerint nem lehet elég korán kezdeni.

Ha oktatásról beszélünk, a *tanárképzés* a legelső dolog, amire komolyan oda kell figyelni, hiszen pedagógusaink alapjaiban határozzák meg oktatásunk és ezáltal egész országunk milyenségét, jövőjét. Meggyőződésem – és ezt saját tapasztalatom is alátámasztja –, hogy az elméleti felkészítésben nincsenek komoly hiányosságaink, ugyanakkor a gyakorlati rész, vagyis a tanítás tanítása, és az erre szánt idő minden bizonnyal korrekcióra szorul. Jómagam az ötéves egyetemi képzés alatt hozzávetőleg 50 órát töltöttem tanteremben, beleértve hospitálásokat, óralátogatásokat és az iskolai tanítási gyakorlatokat is, a tanítási vizsgával



bezárólag. Mindez elégnék bizonyult ahhoz, hogy középiskolai (és ezáltal általános iskolai) tanárrá váljak. Ehhez képest egy ausztrál kistanár egyetemi képzésének legelső(!) esztendejétől kezdve évi 12 hetet (sic!) kötelezően tantermi környezetben tölt. A kontraszt már-már bántóan éles, különösen annak tükrében, hogy szinte minden kistanár a tanteremben szembesül azzal, hogy a megtanult elmélet ugyan nagyon jó alap, de a gyakorlat az aduász.

Tovább rontja a helyzetet, hogy ma már szinte általános a vélekedés, miszerint Magyarországon azok mennek manapság tanárnak, akiket sehova máshova nem vesznek fel. Mint minden abszolút igazságra törő kijelentés, így ez is sántít kicsit, de a valóságtartalom így is gyötrő és fájdalmas. Itt köszön ugyanis vissza a fentebb említett alulképzés és főleg alulfizettség. (Csak a rend kedvéért megemlítem, hogy egy kezdő, ausztrál általános iskolai tanár éves jövedelme kb. 7,5 millió forint...)

A harmadik, cikkem szempontjából legfontosabb mérföldkő az *oktatási környezet*. Ennek pedagógiai jelentőségét nem is részletezném, hanem rögtön rátérnék ennek ausztrál vonatkozásira. Nem akartam hinni a szememnek, amikor először beléptem egy canberrai általános iskola osztálytermébe. Az, hogy minden teremben gyönyörű szőnyegre léptem a korábban megszokott olajozott padlóhoz képest, az csak eleinte volt nagy meglepetés, mára megszoktam. A fa és vaskonstrukciójú székek hírből sem ismertek, párnázott műanyag székeken ül a csemete. A cél persze nem az elkényeztetés, a sokkal barátságosabb közeg nemcsak vonzóbbá, de biztonságosabbá is teszi a tantermeket. Az osztálylétszám szinte sehol sem haladja meg a 25 főt. Ez a tény szintén hatalmas szerepet játszik az eredményességben, hiszen nehéz 30-35 gyereket egyszerre lekötni, oktatni.

Egyik kedvenc oktatási „ausztralikumom” az iskolai egyenruha. Persze nem arra a gyerekkorunkból ismerős kék köpenyre kell gondolni, amittől mindenkit kirázott a hideg diákkorában. Egy ausztrál iskolai uniformis a következőket foglalja magába: szabadidőruha az iskola emblémájával (nadrág és pulóver), valamint egy póló. Emellett minden iskolának van egy alkalmi(bb) formaruhája is: cipő, zokni, nadrág (lányoknak szoknya), ing, nyakkendő mellény és zakó. Ezt azért tartottam fontosnak részletezni, mert Ausztráliában kötelező a gyerekeknek ezt viselni nemcsak az iskolában, de hétköznapi napokon azon kívül is! A ruházódást komolyan is veszik, egy szép tavaszi reggelen saját szememmel láttam, ahogy az egyik iskola igazgatója megrótt egy elsős (!) nebulót azért, mert a zokni nem az előírásoknak megfelelően állt a lábán... Bizony, több mint elgondolkodtató ez a szemléletmód, miközben nálunk lassan már nincs semmi kötelessége egy diáknak... A ruházat egyébként közel sem afféle diktatori eszköz, ellenkezőleg, rendkívül praktikus eljárás. Először is kivételesen jó közösségépítő hatása van, másik óriási előnye pedig, hogy eltűnt, keresett gyerekek esetén felbecsülhetetlen támpontot tud adni az ismerős ruházat.



Végezetül néhány gondolat arról, hogy érdemes-e a különböző iskolaformákat megszüntetni csak azért, mert azok sikeresen működnek. (Ezt fogalmazta meg a szakminiszter úgy, hogy a hat- és nyolcosztályos gimnáziumok elszipkázzák a tehetséges gyerekeket.) Az ausztrál oktatási rendszer négy alappilléren nyugszik: állami iskolák, felekezeti iskolák (többségében katolikus), magániskolák és végezetül az úgynevezett grammar schoolok, melyek egyébként szintén a magániskolákhoz állnak közel. Ez a modell a diszkrimináció alfája és ómegája, ugyanis a magániskola két típusa súlyos dollárezrekbe (helyenként tízezrekbe) kerül évente. Általános vélekedés, hogy ezek az iskolák az ausztrál oktatás csúcsai, de bizony csak a leggazdagabb réteg számára hozzáférhetők, így a társadalom jelentős hányada eleve elesik ettől a lehetőségtől... Érdekes módon ennek ellenére idáig még senkinek nem jutott eszébe, hogy ezeket az iskolákat egy tollvonással megsemmisítse. Helyette az ausztrál kormány nemrégiben egy milliárdos nagyságrendű iskolafejlesztési programot szavazott meg az állami és a felekezeti iskoláknak a felzárkózás jegyében.

Itt utalnék vissza Bayer Zsolt kiváló cikkére, melyben a témával kapcsolatban azt javasolta a balliberális oktatáspolitikusoknak, hogy menjenek el egy szigetre, aztán ott csinálhatnak maguknak olyan oktatást és iskolarendszert, amelyet akarnak... Nos, ezt a nagyobbacska szigetet itt „down under” saját érdekükben nem javallom az említett uraknak-hölgyeknek.

A fentieket látva könnyen elszomorodhat a kedves olvasó, nem is elsősorban a materiális, hanem a gondolkodás- és hozzáállásbeli égető különbségek miatt... Adjon nekünk, magyaroknak reményt az alábbi kis történet: az egyik, ebédszünetben tartott fakultatív órára a szokásoknak megfelelően elemőzsiájukkal érkeztek a csemeték, így Johnny is, aki egyébként eredetileg Jani, szülei a 80-as években költöztek át. Johnny hibátlanul beszél magyarul és angolul is, osztálya egyik legjobb tanulója. Amikor megérkezett, leült, s kitett maga elé egy papírzacskót, amire édesanyja gyönyörű, gyöngybetűkel az angol cake helyett azt írta: *süti*.





JAPÁN PEDAGÓGUSSZEMMEL

TÖRÖK PÉTER PÁL

Hogy kerül egy tanár Magyarországról Japánba? Különösen a mai szűkös időkben, ráadásul direkt pedagógiai célból? A Japán Alapítvány jóvoltából, amelyet 1972-ben hoztak létre elsősorban azért, hogy támogassa és előmozdítsa a japán kultúra megismerését világszerte. 1973 óta évente több utat is szerveznek a világ minden szegletéből érkező középiskolai tanárok számára. Az évek alatt ilyen módon körülbelül 7500 tanár jutott el Japánba.

Az elmúlt év őszén én is így vehettem részt a pályázat útján elnyerhető utazáson. Csak 2008-ban 57 nemzet 203 középiskolai oktatója jutott el Japánba. Magyarországról a tavalyi év során hárman utazhattunk (az összes pályázó száma csak 10! fő volt). Elsősorban történelem, földrajz és gazdasági ismereteket tanító oktatókat várnak, ám tapasztalatom szerint az utazást elnyerők köre ennél jóval szélesebb. Az alapkövetelmény, hogy a résztvevő tudjon angolul, mert az egész program ezen a nyelven zajlik. Természetesen nagy különbségek vannak a világ különböző tájairól érkezők nyelvismeretében (olyan is volt, aki nem tudott megszólalni sem), ám az út annál hasznosabb és élvezetesebb, minél többet ért az ember.

Minket, magyarokat már a második napon külön csoportokba osztottak, majd az ötödik naptól kezdve nem is találkoztunk, úgyhogy már a harmincfős nemzetközi csoport is különös és igen gazdagító élményt nyújtott, ami legalább akkora hozadéka volt az útnak, mint a japán mindennapokba való belekóstolás. Valóban, mint egymásról gondoskodó, figyelmes, jó testvérek voltunk együtt: német, bosnyák, grúz, arab, brazil, fekete-afrikai, távol-keleti, ausztrál és egyéb nációbéliek.

A program sem volt túl szakmai, lassan, apránként vezettek bennünket egyre mélyebbre a japán mindennapokba. Az út első része inkább egy luxuskörülményeket biztosító idegenforgalmi iroda által szervezett utazás érzetét keltette: nevezetesen látnivalók felkeresését, a buddhista templomoktól a Tokugawa-sógunok által épített kastélyon át a hirosimai Béke Emlékmúzeumig. Ráadásul nemcsak Tókiót láthattuk, hanem a régi fővárosba, Kyotóba, Osakába, Hirosimába és más kisebb településekre is elvezettek minket.

Volt számunkra japán nyelvlecke, előadás az oktatási rendszerükről, bevezetés az ikebana művészetébe és egyéb, a japán kultúrát népszerűsítő, és annak befogadását megkönnyítő előadás. Megismerkedtünk a japán ízekkel, konyhaművészettel, étkezési stílussal, jártunk étteremben, meglátogattuk a híres halpiacot, ahol különleges élményt nyújtott a haltőzsdei licitálás. Aztán szép lassan egyre többet engedtek látni a mindennapokból, jártunk óvodában, általános és középis-





kolában, egyetemen, majd legvégül egy japán családhoz is eljutott mindegyikünk, hogy úgymond testközlelől ismerhessünk meg egy japán otthont. (Izgalmas helyzet volt a nyelvi akadályok leküzdése – nem beszéltek angolul sem, csak japánul.)

Belépvé egy japán iskolába az elsőre szembetűnő sajátosság a tisztaság volt. Ahogy minden lakásba, úgy az iskolába sem lehet belépni utcai cipővel, már az ajtóban papucsra kellett váltani lábbelinket. A tisztaság mögött egy magyar mentalitás számára döbbenetes oktatáspolitikai döntés húzódik: a japán iskolákat a diákok maguk takarítják. Nem csak egy-egy kiválasztott intézményben, hanem minden egyes iskolában. Ez a „képzés”, nevelés része a mindenkori tantervnek. Nem csak a tantermeket, hanem a folyosókat, mellékhelységeket is felmosták, az udvart fölgereblyézték, a leveleket fölszedegették. Mindezt úgy, hogy a tanárok nem álltak minden gyerek mögött, hogy a lazálókat, „sunnyogókat” rendszabályozzák. Nem volt rá szükség. Magától értetődően mindenki végezte a rá kiszabott feladatot. Belegondolva ennek a takarításnak hazánkban való meghonosításába, sajnos arra jutottam, hogy valószínűleg néhány szülő megtorpedózná azzal, hogy sértjük a gyermeke méltóságát vagy szabad akaratát. De úgy látszik így is lehet. A különbség pedig első pillantásra látható.

A másik szembetűnő jelenség, hogy a korosabb diákok részéről sem lehetett enervált, unatkozó pillantásokat látni (lássuk tanár, mivel tudod fölcsigázni az érdeklődésünket!), csupa mosolygó arc vett körül bennünket. Ez, és persze a kölcsönös tiszteletadás (mély meghajlás a másik ember előtt) a felnőttek világára is jellemző volt. Két hét alatt nem tudtam eldönteni, hogy ebben mennyi a pusztá formalitás, hogy mi van a fejekben, miközben a szemembe mosolyognak és meghajolnak, de az biztos, hogy nagyobb figyelemre, összeszedettségre, a másik tiszteletére sarkallt engem is, társaimat is.

Az iskolában a gyerekek (mindannyian!) közösen étkeznek az osztályteremben az osztályfőnök vezetésével, irányításával. Ez is kormányprogram: a már amúgy is a világ leghosszabb átlagéletkorú népességének tovább akarják javítani életminőségét, étkezési szokásait. Mindennap van a gyerekek asztalán leves, zöldség, gyümölcs, rizs, hal, tej. Eszembe jutottak finnyás magyar diákok, akik a szüleik által befizetett menzai kosztból meg sem kóstolják a levest, a második fogás nagy részét is otthagyják, és eszembe jutottak azok a szülők, akik felháborodva vették tudomásul, ha a tanár figyelmeztette csemetéjüket, hogy nem illő, illetve nem is érdemes otthagyni az ételt. („Az én fiamba né kényszerítsen bele senki semmit!”)

A japán iskolarendszer 6+3+3-as felépítésű, amiből az első 9 év a kötelező. A tankötelesség szempontjából tehát mi, magyarok jobban állunk. Ám itt a különböző felépítésű iskolatípusok nem keverednek annyira, hogy szinte lehetetlené válják az átjárhatóság.

Ahhoz, hogy valaki elnyerjen egy tanári állást Japánban, általában nem elég, hogy valamilyen típusú oklevelet szerezzen egy egyetemen. A jelöltnek a megyei



oktatási bizottság által szervezett szelektáló vizsgán kell átesnie, amely esszéírásból, szakmai tesztből, interjúból, különféle készség- és hajlamtesztekből áll. Ily módon egy átfogó és általános képet nyernek arról, hogy kit hol tudnak alkalmazni.

Kitágult, globalizált világunkban a pluralista gondolkodásmód mindenre kiterjed, ám ez mégsem készíti a japánokat arra, hogy a több mint 14 millió iskolás teljesen eltérő könyvekből tanuljon, és kaotikus legyen a tankönyvpiac. Az Oktatási Minisztérium meghatározza a könyveket, amelyekből a különböző típusú iskolákban tanítani kell és ezt minden tanuló számára ingyenesen(!) biztosítja. Tudjuk, hogy a tankönyvpiac egy óriási lehetőség a profitorientált cégeknek, hiszen mindig lehet új könyvet írni, mert a „régie már elavult”, s bár fogyatkozó számú, de mégis évente biztos felvevőpiaccal számolhatnak (akárcsak a koporsókészítők). Japánban viszont, úgy tűnik, a tudás és az oktatás nem áru, nem eladható cikk, nem kereskedésre való, hanem nemzeti érdek. Ezért a mindenkori kormányzat gondot fordít rá.

Érdekes volt számomra, hogy különböző korú osztályokat időnként összevonnak, és a gyerekek bizonyos foglalkozásokon együtt vesznek részt. A nemzeti hagyományokat ápoló kézműves foglalkozáson – amit egyébként felkért szülők tartottak – a hatodik osztályosok a másodikosokkal együtt alkothattak úgy, hogy minden 2-3 idősebb diák 2-3 kisebbel dolgozott. Így nemcsak ügyes fogásokat, szép nemzeti díszek készítését tanulhatták meg, hanem megtapasztalták az együttműködést, a felelősségvállalást, a közös munka örömét is. És akkor még nem beszéltünk a tanárok optimális kihasználtságáról.

Ha írásomnak csak annyi haszna lesz, hogy akár egyetlen tanárkolléga-olvasó is kedvet kap, hogy megpályázza ezt a tanulmányutat és sikerül kijutnia Japánba, már megérte: hiszen az utazás, az új tapasztalatok mindig gazdagítják a személyiséget, az egyes ember világlátását. Bízom azonban abban, hogy talán túlságosan is individualizált társadalmunkban, oktatásunkban és nevelésünkben – bár társadalmi berendezkedésünk és kultúránk alapvetően különbözik az ottani „kaptár” társadalomtól, ahol jól működnek az említett nevelési szempontok – meg lehetne valósítani néhány jó „ötletet”, gyakorlatot.



Aktuális

ÚJ SZAKKÉPZÉST!

A SZAKMASZERKEZET JAVASOLT ÚJ RENDSZERE

BABAI ZOLTÁN

A munka becsületének helyreállítása, a társadalom munkaerőigényének biztosítása hazánk fejlődésének alapvető feltételei. Ezek a feltételek akkor valósulhatnak meg, ha a szakképzés teljes rendszere mentes lesz a korrupciótól. Ha a társadalom meg tudja határozni a valós, a gazdasági fejlődést is biztosító munkaerőigényét. És ha a gyakorlati képzés a társadalom különböző csoportjainak – a szakmai színvonalban jelentősen eltérő – igényeire hatékonyan tud reagálni. Ma a társadalom elvárásait két – egymástól függetlenül működő – párhuzamos rendszer próbálja megvalósítani igen kevés sikerrel, roppant drágán. Lényegében a gazdaság fejlődéséhez szükséges – imént felsorolt – feltételek közül egyik sem valósul meg.

Jelen dolgozatban olyan rendszer néhány lényeges elemének felvázolására teszek kísérletet, amely:

- rugalmasan és hatékonyan reagál a társadalom igényeire;
- átlátható és ellenőrizhető, ezért kiküszöbölheti a korrupciót;
- a jelenleginél lényegesen kisebb költséggel működtethető.

A dolgozat azzal a szándékkal íródott, hogy szakmai viták után a mainál hatékonyabb szakképzési rendszer jöjjön létre, amely az egész életen át történő szakmatanulást az iskola-rendszerű szakképzéssel egységes egészként értelmezi, és ennek megfelelően szervezi.

Véleményem szerint a szakképzés szükséges és (elégészes?) megújítása az alábbi csomópontok mentén megoldható.

A szakmaszerkezet átalakítása úgy, hogy a jelenleginél rövidebb, befejezett végzettséget adó szakaszokra osztjuk. Ezáltal a szakképzés rugalmasabban alkalmazkodhat a gazdaság változó igényeihez, és az egyén számára is könnyebbé teszi a pályakorrekciót, illetve a szükséges új ismeretek megszerzését. Ily módon választ találhatunk a jelenlegi moduláris képzés problémáira is.

A szakmai gyakorlat szereplőinek feladatait, felelősségét pontosan meg kell határozni.

Célszerű lenne vizsgahelyeket létrehozni a gyakorlati vizsgáztatásra. Ezzel biztosítani lehet a gyakorlati vizsga objektív értékelését. Nagyon fontos, hogy a vizsgahelyek létrehozása megoldhatja a „TISZK problémát”, a képzőhelyek differenciált fejlesztését.



Az ellenőrzés és értékelés állami feladatát állami kézben kell tartani. Biztosítani kell a nem megfelelő teljesítés szankcionálásának jogszabályi feltételeit.

A szakmai szempontok újragondolásánál óhatatlanul felmerülnek a *finanszírozással* összefüggő problémák is. Véleményem szerint a rendszer egészében elegendő pénz van. A különböző források felhasználását rendszerben kell áttekinteni, kiküszöbölve a párhuzamosságokat.

Nincs működő szakképzés működő gazdaság nélkül. Ma egyik sincs, de nem várhatunk egymásra. Ezért javaslom: tegyük lehetővé az iskolák számára a vállalkozói tevékenységet! Ennek nincs jelentősége a fejlett régiókban, de sokat segítene a hátrányos helyzetű térségekben a tanulni vágyó fiatalnak, a kisközösségnek, az önkormányzatnak.

1. Társadalmi csoportok a munkaerőigény szempontjából

Mindenekelőtt tisztázni és pontosítani kell azt, hogy mit jelenthet a munkaerőképzés szempontjából a „társadalom munkaerőigénye”. Véleményem szerint a társadalomban három nagy csoport különíthető el aszerint, hogy milyen fajta szakmai tudást vár el az általa foglalkoztatott munkaerőtől:

- kis- és középvállalkozások;
- nagyvállalkozások;
- szociális, egészségügyi, közigazgatási stb. szervezetek (a továbbiakban: infrastrukturális szervezetek).

A kis- és középvállalkozások elsősorban a sokoldalú tudással rendelkező, különböző feladatokat önállóan megoldó munkaerőt tudják hatékonyan foglalkoztatni. Az ilyen szervezeteknek is szüksége van arra, hogy a munkavállalóik bizonyos szakirányokba specializálódjanak, és majd itt végezzenek önálló munkát.

A nagyvállalkozásoknál zömmel speciális munkaműveleteket, részfeladatokat pontosan, gyorsan elvégző szakembereket alkalmaznak. De itt is szükség van (kisebb létszámban) önállóan dolgozó, sokoldalú tudással rendelkező munkavállalóra.

Az infrastrukturális csoport valószínűleg több alcsoportra osztható. Van olyan terület, ahol az önálló munkavégzés van túlsúlyban, és van, ahol az egyszerű rész-munka a domináns. Véleményem szerint az elvárások pontos megfogalmazása után az alcsoportok igényeit a vázolt rendszer teljesíteni tudja.

2. A szakképesítések hierarchiája, az új szakképzési rendszer elemei

A jelenlegi szakmaszerkezetnek egyik törekvése az, hogy a tanuló a képzés teljes elvégzése előtt, de egy-egy modul lezárása után, ki tudjon lépni a rendszerből, esetleg munkát is tudjon vállalni.



Az elképzelés jó, de gyakorlatilag nem működik. Az iskolák a moduláris rendszer szerinti oktatást általában nem tudják kezelni, mert azt a munkaügyi, tanügyigazgatási, oktatás-szervezési és egyéb előírások nem teszik lehetővé.

A modulvizsga szervezése (ha a modul elvégzése munkavállalásra is jogosít) a rendszer működését jelentősen megdrágítja.

A diákok, szülők, de a munkáltatók is idegenkednek ettől a megoldástól. Főleg az első két csoport a „befejezett” tanulmányokban érdekelt.

A modulrendszer nélkül viszont a szakképzés időtartama hosszú, a pályamódosítás nehézkes, ezért valóban nem tud alkalmazkodni a gyorsan változó munkaerő-piaci elvárásokhoz.

A javasolt rendszerben a képzési időt több szakaszra (képzési szintre) osztom fel. Mindegyik szakasz olyan záróvizsgálattal fejeződik be, amely lehetővé teszi a munkavállalást és a pályakorrekciót. Az első két képzési szint egymásra épül, de a második szintre be lehet lépni „felvételi vizsgálattal” is, ha a jelölt nem a képzési rendszerben, hanem a mindennapi életben szerezte meg a szükséges ismereteket. A harmadik szint tanulásához általában nem szükséges az előző kettő elvégzése, de ez a szint egy nagyon speciális területen kiegészítheti az első két szinten tanultakat. Ez az a szint, amely rövid képzési idővel, „naprakész tudást” adva megkönnyítheti a munkavállaló folyamatos alkalmazkodását a változó körülményekhez.

A munkáltatók általában azt kifogásolják, hogy az iskolát elvégzett fiatal még nem „kész munkaerő”. Úgy gondolják, ha a gyakorlati képzést elsősorban a jövőbeni munkáltatók oldanák meg, akkor lényegesen használhatóbb tudást tudnának biztosítani a végzettek számára. Ezért a javasolt rendszer a második szinten történő képzést a jövőbeni munkáltatókkal együtt, közös felelősséggel kívánja megoldani. A harmadik szakaszban a munkáltatók joga és felelőssége a kezdeményezés, a tartalmi meghatározás, a képzés megszervezése. Az államnak csak akkor kell az ellenőrzést gyakorolnia, ha a képzéshez állami erőforrásokat kívánnak igénybe venni, vagy ha a végbizonyítványt az állam adja ki.

Az állam ebben a rendszerben kimondja, hogy teljes egészében csak a szakképzés első szintjéért vállal szakmai felelősséget, ezt finanszírozza. Kimondja, hogy nem kész szakembereket ad a munkaerőpiacra, de megalapozott igények alapján a gazdálkodó szervezetekkel közösen biztosítja a második szinten is a képzést, azt részben vagy egészben finanszírozza.

Az állam ugyanakkor vállalja, hogy minden diák az alapszakmát és egy szakmai leágazást vagy speciális szakmát térítésmentesen tanulhat bizonyos korhatárig. Célszerű lenne érvényesíteni az egyéni felelősségvállalás követelményét is.



1. táblázat. A tervezett rendszer finanszírozási elképzelése
(amely csak egy meghatározott életkorig – 23-25 év – érvényes)

A szakképesítés szintjei	A képzésért felelős szervezet	A finanszírozó	A képzési idő	A szakképesítés elismerése
Alapszakma (OKJ) kb. 150–200	Iskolarendszerű szakképzés	Az állam normatív alapon és a fenntartói hozzájárulás	Maximum 2,5 év	Országos
Alapszakmai leágazása (OKJ) kb. 5–600	Iskolarendszerű szakképzés és/vagy felnőttképzés	Az elkülönített állami alap	Maximum 1,5 év	Nemzetközi
Speciális szakma (VSZJ)	Felnőttképzés	Az elkülönített állami alap	3–12 hónap	Gazdálkodó szervezetben belüli vagy országos, vagy nemzetközi

2.1. A szakképzés szintjei

ALAPSZAKMA

A jelenleg érvényben levő Országos Képzési Jegyzék (OKJ) több mint 300 alapszakmai képesítést, és 900-1000 „szakmai leágazást” tartalmaz. A javasolt rendszerben a mostani OKJ számos elemét meg lehet és meg kell tartani. Ugyanakkor ezeket átgondolva csökkenteni lehet az alapszakmai képesítések körét úgy, hogy egyrészt egy-egy alapszakma a jelenleginél szélesebb alapozást nyújtson, másrészt olyan „részben befejezett” végzettséget adjon, amely lehetővé teszi akár a munkavállalást, akár a többirányú továbbtanulást is. (Az első szakaszban szerzett tudás tehát a mai értelemben még nem befejezett szakmai végzettség, de elég lehet például arra, hogy valaki gépész alapszakma birtokában közgazdasági tanulmányokat folytatva, műszaki ismeretekkel rendelkező vállalkozó legyen.)

A viszonylag rövidebb idejű alapszakma megszerzése után a fiatalnak (jövendő munkavállalónak) lehetősége van a pillanatnyi munkaerő-piaci igényekhez alkalmazkodva alapszakmai leágazást vagy speciális szakmát tanulni. Így a tényleges elhelyezkedéshez szükséges szakmatanulási idő lecsökken, a képzés döntő része a majdani munkaadónál szervezhető, annak minden előnyével együtt. Ilyen előny lehet, hogy a munkáltató bizonyos keretek között a saját igényének megfelelő gyakorlati oktatást biztosíthat, illetve már a képzés ideje alatt megismerheti jövőendő alkalmazottját.

Az alapszakmai képzés ideje alatt a jövőendő munkavállaló tanműhelyi körülmények között, a nevelési és didaktikai alapelvek érvényesülése mellett sajátítja el a szakma alapjait. Az alapszakmai képzés „megszabadítja” a munkáltatót attól



a – soha nem teljesített/teljesíthető – feladattól, hogy termelési körülmények között szakmai alapismeretekre tanítson egy-egy tanulót.

AZ ALAPSZAKMA LEÁGAZÁSA

A képzés célja, hogy viszonylag rövid idő alatt biztosítsa egy adott szakma elsajátításának lehetőségét. Megfelelő vizsga letétele után a mai értelemben is „befejezett szakmai tudást” igazoló dokumentumot kap a végzett „hallgató”. A tényleges pályaválasztás és a munkavállalás közötti időszak jelentősen csökkenthető. Ez azt is jelenti, hogy a pályaválasztás megalapozottabb lesz, jobban alkalmazkodik a munkaerő-piaci igényekhez. Jelenti azt is, hogy nem normatív alapon – a jelenlétől eltérő forrásból – finanszírozható.

A képzés olyan ismereteket ad, amelynek birtokában a munkavállaló valóban munkába tud állni, és valódi munkát tud végezni. Nem fordulhat elő, hogy egy adott szakma elvégzése után azonnal új szakmát kell tanulni (a végzetek nagy hányadának), mert esély sincs az eredeti szakmában történő elhelyezkedésre.

Az alapszakmai leágazások oktatását az állam és a jövő munkáltató együttesen indítják. Így kiküszöbölhető, hogy fiktív vagy lobbierdekek mentén tudatosan képezzük a „jövő munkanélkülijeit”.

Alapszakmai leágazásban az kezdheti meg tanulmányait, aki rendelkezik a megfelelő alapszakmai végzettséggel, vagy külön vizsgán bizonyítja a tanuláshoz szükséges ismeretek meglétét. Ezzel a rendszer nyitottá válik azok számára is, akik a mindennapi élet során szerezték meg ismereteiket. A tényleges szakma megszerzésének ideje lerövidül a felnőtt munkavállalók számára is, de ezalatt a rövidebb idő alatt nem csak papírt, de tényleges tudást is kell kapniuk!

SPECIÁLIS SZAKMA

A gazdasági élet gyors változása megköveteli, hogy a munkavállaló folyamatosan új ismereteket szerezve új és új kihívásoknak feleljen meg. Az ehhez szükséges tudást rövid idő alatt el lehet sajátítani, de felmerül az igény, hogy ez szervezett keretek között, vizsgával lezárva történjen.

Ezt az igényt megfogalmazhatják olyan gazdálkodó szervezetek, akik csak saját szervezetükön belül akarnak gyorsan, viszonylag nagyszámú munkaerőt képezni. Véleményem szerint ebben az esetben az államnak nincs tennivalója, ez minden tekintetben az adott gazdálkodó „belügye”.

Az igényt több munkáltató is megfogalmazhatja. Ebben az esetben célszerű a vizsga után olyan dokumentum kiadása, amelyet különböző gazdálkodók is elfogadnak. Az államnak – véleményem szerint – elsősorban adminisztratív teendői vannak.

Nagyon fontos, hogy a speciális szakma képzése csak konkrét munkáltatók konkrét igénye alapján történhet.

A végzettség elismerése igen széles körű lehet.





Egy multinacionális cég a saját képzését számos országban elismerheti azzal együtt is, hogy még az országos felhasználhatóság sincs meg, mert a bizonyítvány csak egyetlen gazdálkodó szervezeten belül érvényes.

Fontos, hogy a javasolt rendszerben a gazdálkodó szervezetek speciális munkaerő-szükségletének kielégítése nem az állam feladata. Amennyiben a gazdálkodó szervezetek a speciális-, abszolút gyakorlatorientált képzést a saját maguk számára megoldják, akkor a rendszer a jelenleginél sokkal rugalmasabban alkalmazkodik a mindennapi szükségletekhez, és lényegesen olcsóbbá válik.

A munkavállalónak nem kell állami szervezeteknél sorba állnia, olyan végzettséget szereznie, amire senkinek sincs szüksége. Viszont a speciális szakma elvégzése után azonnal munkába állhat, mert a képzés tényleges igény alapján történt.

Természetesen ennek gazdasági ösztönzőit ki kell dolgozni, de a jelenlegi pazarló, a tényleges munkaerő-piaci igényektől elszakadt rendszerműködtetés lényegesen visszaszorítható.

2. 2. A képzés szervezete

Jelenleg a munkaerőpiac számára az iskolarendszerű szakképzés és a felnőttképzés intézményei egymástól teljesen függetlenül biztosítják a szakemberszükségletet. A feladatok és jogosítványok nincsenek rendszerbe foglalva, pontosan és egyértelműen meghatározva. Ennek következtében mindkét szervezet rosszul működik: pazarolják az erőforrásokat, becsapják a képzésen résztvevőket (olyan szakmákra képeznek, amelyben esély sincs a tényleges munkavállalásra), óriási lehetősége van a korrupciónak.

A javasolt rendszerben a feladatokat viszonylag pontosan el lehet és el kell különíteni! Az iskolarendszerű szakképzés feladata az alapszakmák képzése, függetlenül attól, hogy azt diák vagy felnőtt veszi igénybe. Azaz az iskolában olyan gyakorlóléhelyeket kell működtetni, amely a gyakorlati alapismeretek és az általános szakmai ismeretek oktatására alkalmas. A speciális tudás megszerzésének feltételeit csak bizonyos esetekben szükséges megeremteni. (A műszaki életből vett példával: biztosítani kell, hogy a tanuló megismerje a szakma alapfogásait, alapszerekeit, tudjon dolgozni esztergán, maró- és köszörűgépen. De az iskolának nem kell biztosítania a CNC esztergályos gyakorlati ismereteket, mert azt a szakmai leágazások tanulásánál célszerű elsajátítani azon a speciális gépen, amelyen esetleg a későbbiekben is dolgozni fog. Ettől függetlenül az iskolában (oktató szoftvereken) meg kell tanítani a CNC ismeretek alapjait, de ez a megoldás lényegesen gazdaságosabb és az adott szinten hatékonyabb, mint egy több tízmillió gép beszerzése, amelyet heti pár órában használnak.)

Az iskolarendszerű szakképzésben néhány iskola felkészülhet az alapszakma leágazásának képzésére is, ha:





- olyan gazdálkodó szervezetekkel tud hosszú távú szerződést kötni, akik nagy létszámban (évente összesen kb. 20 fő) igénylik az adott szakmai leágazás képzését;
- a képzéshez biztosítják a szükséges gépek, berendezések döntő hányadát (a jelenlegi jogszabályok ettől kifejezetten elterrettik a gazdálkodó szervezeteket);
- az adott szakma oktatása az infrastrukturális csoport igényeit elégíti ki, és a gyakorlat egy része a gazdálkodó szervezeteknél történik.

Az alapszakmai leágazások oktatása döntően a felnőttképzési intézetek feladata abban az esetben, ha az oktatás eszközigénye nagy, vagy az adott térségben a munkaerőpiac elaprózott, és ezért egy-egy munkáltató csekély számú, adott végzettségű szakembert igényel.

Célszerű egy-egy képzőközpontot (speciális irányba fejlesztve) akár országos beiskolázási feladattal megbízni, és ehhez biztosítani a szükséges feltételeket.

A speciális szakmák oktatásának szervezése a felnőttképzés kizárólagos feladata, ha állami források kerülnek felhasználásra, vagy a végbizonyítvány nem csak egy adott munkáltatónál érvényes.

2. 3. A képzés finanszírozása

A 2007–2008. tanévben az iskolarendszerű szakképzés szakképző évfolyamain közel 130 ezer diák tanult. A 2010. évi költségvetési törvény a szakképző évfolyamokon, 28-as osztálylétszámnál átlagosan 235000 forintos elméleti, és 98000 forintos gyakorlati normatívát állapít meg. A 130 ezres létszámot feltételezve a szakképző évfolyamokon tanulók normatív támogatása a 2010-es normatívákkal 43 milliárd forint lenne.

A javasolt szakmaszerkezetben az államnak normatív alapon csak az alapszakmai képzést kellene támogatnia. Várhatóan a diákok 60%-a (78 ezer fő) tanulna az alapszakmai képzésben. Változatlan normatív támogatást feltételezve ezen diákok oktatása 26 milliárdos kiadást jelentene az állam számára, tehát 17 milliárd forint lehetne a megtakarítás.

A szakmai leágazás szakaszába valószínűleg nem lép be az összes alapszakmát végzett tanuló, így kb. 42 ezer fővel kellene számolni. A képzésük normatív támogatása a jelenlegi rendszerben 14 milliárd forint lenne. Ezt kellene más forrásból biztosítani.

A 2007. évben a szakképzési hozzájárulás összesen 72,4 milliárd forint volt. Ebből a tanulók gyakorlati képzésére 13 milliárd, saját alkalmazottaik képzésére 7 milliárd forintot költöttek a gazdálkodó szervezetek.

Az MPA képzési alaprészbe közel 40 milliárd forint érkezett.

A javaslat szerint a saját tanulók gyakorlati képzésére fordított összeg megfelelő lenne, mert azt az első szakaszban (maximum két évig) az állam finanszírozná, ezért 6,5 milliárd forint átcsoportosítható a második szakasz 14 milliárdos költ-





ségeire. A hiányzó 7,5 milliárdot az MPA alaprészebe érkező 40 milliárd forint más szerkezetű felhasználásával biztosítani lehetne.

A javasolt szakmaszerkezet biztosíthatja a hatékonyabb költségfelhasználást azáltal, hogy az iskolarendszerű képzést:

- több szakaszra osztja;
- a második szakasztól a képzést a valós a munkaerő-piaci kereslet függvényében szervezi;
- az első szakaszban közvetlen állami ellenőrzést gyakorol;
- a teljes képzési időben megszervezi az ellenőrzést és értékelést.

A 2007. évben a szakképzési hozzájárulásból 10,4 milliárd forint a szakképző iskolákhoz, 4,4 milliárd forint a felsőoktatáshoz érkezett. A javaslat ezen a területen nem számol aránymódosítással.

A fenti számolás a rendelkezésre álló adatokkal történt. Egy 2006-ban készült tanulmány szerint a gyakorlati képzésben az egy tanulóra fordított normatív támogatás és önkormányzati hozzájárulás 500000 forint volt. Ha a gyakorlati oktatást a gazdálkodó szervezet végezte, akkor az egy tanulóra jutó költség meghaladta az 1100000 forintot. Ebből is látszik, hogy a mai rendszerben a szakképzés finanszírozása átláthatatlan, a pontos költségeket senki sem ismeri, a normatíva az elszámolt költségek tört része. Viszont a normatíva felett elszámolt költségek döntő részét is az állam fedezi.

2. 3. 1. A képzés finanszírozása a tanulókori diák számára

A képzés a képzésben résztvevő számára egy meghatározott korig (23-25 év) ingyenes, de legfeljebb az első alapszakmai leágazás vagy az első speciális szakma megszerzéséig.

Az alapszakmát a központi költségvetés normatív alapon, a fenntartóval közösen finanszírozza.

Egy alapszakmai leágazás és egy speciális szakma oktatási költségeit az elkülönített állami alap biztosítja úgy, hogy minden diák rendelkezik egységes, egyéni fejkvótával. A fejkvótának biztosítania kell az oktatás közvetlen költségein kívül az adott diák tanulmányi eredménytől függő ösztöndíját, a kollégiumi és a helyközi utazási költségeit is. Elveszik a fejkvóta még megmaradt része, ha a diák saját hibájából kimarad a képzésből. A diákhoz rendelt fejkvóta-rendszer a tanulót is érdekelté teszi abban, hogy a képzési költségekben lehetőleg valós adatok szerepeljenek.

2. 3. 2. A képzés finanszírozása a felnőttképzésben

Az alapszakma és a szakmai leágazás képzési költségeit az elkülönített állami alapkiből részben vagy egészben lehet biztosítani. Cél, hogy a szakmai leágazás költségeit elsősorban a képzést igénylő szervezetek biztosítsák, de a rendszer tartalmazzon olyan gazdasági ösztönzőket, amelyek a munkáltatót érdekelté teszik





munkavállalóik ilyen jellegű képzésében. A speciális szakma megszerzését az állam csak egészen kivételes esetben támogatja. A képzés költségeit a munkáltató és a munkavállaló közösen biztosítják.

Az alapszakmai képzés a képzésben résztvevő számára ingyenes, ha nem rendelkezik ilyen végzettséggel. A szakmai leágazás szintjén a képzés a képzésben résztvevő számára ingyenes, ha a képzés költségeit egy gazdálkodó szervezet vállalja, vagy ha az állam vagy adott önkormányzat úgy ítéli meg, hogy az ország, az adott térség fejlődése érdekében szükséges nagyobb létszámú, adott végzettségű munkaerő képzése és biztosított a képzett munkaerő bizonyos hányadának munkába állása is.

Kívánatos, hogy a képzésben résztvevő is érdekelt legyen a költségviselésben.

Célszerű megkövetelni, hogy az alapszakma- és a szakmai leágazás szintjein a képzést csak akkor lehessen állami alapok támogatásával indítani, ha biztosított a végzettek bizonyos arányának 2-3 éves foglalkoztatása.

2.4. Tanulási utak a szakképzés új rendszerében

A javasolt rendszer változatos utakat biztosít az egyén számára. A képzési rendszerből (maximum két-két és fél év után) munkavállalásra jogosító végzettséggel ki lehet lépni.

Munkát lehet vállalni a szükséges „általánosan képző” évfolyamok elvégzése után akár három hónapos képzési idővel is. (Igaz, hogy csupán nagyon behatárolt munkakörben, amelynek követelményrendszere igen gyorsan megváltozhat.)

A szakmaváltás lehetősége viszonylag rövid idő alatt biztosított.

2. táblázat. A szakképzési rendszer tanulási útvonalainak feltételei

Képzési szint képzési szintre	Belépési feltételek az adott az adott képzési szintről	Továbblépési lehetőségek
Alapszakma	Meghatározott számú általánosan képző évfolyam elvégzése.	Munkavállalás vagy a szakmacsoportba tartozó szakmai leágazás, vagy különbözőzeti vizsga után más szakmacsoportba tartozó szakmai leágazás, vagy speciális szakmák.
Szakmai leágazás	Alapszakma vagy meghatározott számú általánosan képző évfolyam elvégzése és felvételi vizsga.	Munkavállalás vagy különbözőzeti vizsga után más szakmacsoportba tartozó szakmai leágazás, vagy speciális szakmák, vagy új alapszakma.
Speciális szakma	Meghatározott számú általánosan képző évfolyam elvégzése vagy bármilyen szakmai végzettség.	Munkavállalás vagy egyéb speciális szakmák, vagy más szakmai végzettségek.



3. A javasolt szakképzési rendszer hátrányai

Minden működő rendszernek számos hátránya van. Ezek egy része már előre látható. A javasolt rendszer – már most tudható – két hátrányára szeretném felhívni a figyelmet.

A rendszer legnagyobb hátránya, hogy csak működő gazdaságban működik hatékonyan. Márpedig a magyar gazdaság most egy „nem működő gazdaság”. Az is igaz viszont, hogy egy egészséges gazdasághoz egészséges szakképzésre van szükség, ezért az átalakítást mindkét területen egyszerre kell megkezdeni. A szakképzésben is lesz egy olyan időszak, amikor nem ideális feltételek között tevékenykedik, de ennek ellenére is segítheti a gazdaság átalakulását.

Magyarországon az egyes régiók, kistérségek fejlettsége igen különböző. Van olyan terület, ahol a javasolt rendszer már most gond nélkül bevezethető, de van olyan is, ahol jelenleg (látszólag) megvalósíthatatlan. Meg kell tehát keresni azokat a lehetőségeket, amelyek mentén biztosítható a rendszer átalakítása. Nem szabad megfeledkezni arról a célkitűzésről, hogy „Minden egyes fiatal végezhesse el a képességeinek megfelelő sikerességgel az iskolát.” (*Iskola – erkölcs – tudás zöld füzete*). Ma Magyarországon a fejletlen régióban élő fiatalnak esélye sincs arra, hogy elvégezze az iskolát.

A hátrányokat a bevezetőben említett feltételek átgondolása után lehet orvosolni. Ezeket egy külön dolgozatban vázolom.



Szabados István: Kisvárda 2000



A KÖZÉPISKOLAI MATEMATIKA FELVÉTELIRŐL, AVAGY OKOSABB VAGY, MINT EGY HATODIKOS?

RITTER BETTY

Hidéki nagyváros jó eredményekkel rendelkező, népszerű gimnáziumában tanítok, ahol a hatosztályos képzésre jelentkezők nagy száma miatt több éve a központi írásbeli felvételi feladatsor megíratásával döntjük el, ki kerüljön be az intézménybe. Az idei matematika írásbeli – amelynek eredménye egyúttal a jelentkezők sorrendjét is eldönti, hiszen a szóbeli vizsgáztatás tilos – meglepő volt tanárok, diákok, szülők számára egyaránt. Röviden úgy is mondhatnánk, a feladatsor készítői magasra tették a lécet. Az újságokban és az internetes portálokon olvasható, gyakran indulatos sorok mellé néhány állítást és kérdést tennék ebben az írásban.

Az iskolánkba jelentkező hatodikosoknak csak 18%-a tudta megírni a feladatsort 50%, vagy a feletti eredménnyel. 80% feletti eredmény nem volt. A megírt dolgozatok több mint fele a 30-40%-os intervallumba esett.

A felvételit követő hét első tanítási napján a hatodikosok dolgozatát megírta egy 10. évfolyamos (biológia-kémia tagozatos) és egy 11. évfolyamos csoportom (ahogyan a hatodikosok: 45 perc alatt, számológép nélkül). Az előbbiben a tanulók 61%-a, utóbbiban 55%-a írta meg 50%, vagy annál jobb eredménnyel. Mindkét csoportban csupán egy-egy tanuló ért el 80% feletti eredményt. Ugyanennek a 11. évfolyamos csoportomnak 55%-a írta meg 50%, vagy annál jobb eredménnyel a tavalyi érettségi dolgozatot (amelyhez még három témát nem is tanultak) 90 perc alatt (ennyi egy duplaóra, éppen fele annak, amennyi az érettségire lesz). Az említett tizenegyedikesek kétharmad része ért el annyi, vagy jobb százalékos eredményt az érettségiben, mint a hatodikos felvételi dolgozatban. A „kísérlet” nyilván nem felel meg a mérésmethodika szabályainak, azonban alkalmas arra, hogy elgondolkodjunk a matematika tanításának és a közoktatás néhány kérdésén.

1. Vajon jól mérték-e be a hatodikosok tesztjét, ha az eredmények szerinti harranggörbe csúcspontja 30-34% körül van, a legfelső 20%-ban nincs is eredmény és a megoldók több mint fele egy 5-6 pontos (az összpontszámot tekintve 10-12%-nyi) intervallumban torlódik? Vagyis a feladatsor nem húzta szét a mezőnyt, viszont jelentős kudarcélménnyel engedte el a felvételizőket.

Egy ilyen feladatsor után védhetetlen az az álláspont, amely szerint azért nem lehet szóbeli felvételit tartani, mert az frusztrálja a gyerekeket. Kevés elkeserítőbb dolog van annál, mint hogy valaki 20-30-40%-ra írja a felvételi dolgozatát. Még akkor is, ha tudják, hogy másoké is gyenge lett...





Nyilvánvaló, hogy egy iskola eredménye nem feleltethető meg egyértelműen az országos teljesítménynek, de iskolánk diákjainak eddigi eredményét és a mostani országos visszhangot tekintve, nem lehet jelentősen jobb a felvételi országos átlaga sem.

Vajon közzéteszik majd az országos eredményeket?

2. Mit mért valójában ez a teszt? Olyan munkatempót és olyan kompetenciákat, amelyekkel később sem fognak rendelkezni a diákok? Lehet, hogy az egész iskolai oktatás során nem is fejlesztjük ezeket a területeket? Ha valóban így van, változtatunk? Esetleg igaza lenne Mérő Lászlónak, aki azt írja (kissé leegyszerűsítve idézem*), hogy ezek a területek nem is fejleszthetők?

Csak remélni merem, hogy nem az lesz a felvételi tanulsága, hogy a tanárok nem jól tanítanak, nem az életre készítene, nem adnak használható tudást.

3. Ha egy 11. évfolyamos csoport kétharmada ér el azonos, vagy jobb eredményt egy érettségi feladatsorból – amelynek feladatai között több olyan is volt, amelynek megoldásához szükséges ismereteket még nem is tanulták –, mint egy hatodikosoknak kiadott tesztből, akkor valahol aránytévesztésnek kell lennie. Még az is lehet, hogy mindkettőben.

Vajon találkoznak valahol az évtizedes tapasztalattal rendelkező tanárok javaslatai a felvételi (mint bemenet), és az érettségi (mint kimenet) szintjének beállítóival?

4. Ha egy tanár ilyen színtezésű dolgozattal mérné tanítványait, panasz esetén vajon mit mondana az oktatási jogok biztosa?

Szeretném világossá tenni: a felvételi dolgozat feladatai külön-külön tetszetek, ötletesnek tartom őket, a feladatsor ebben az összeállításban viszont több mint szerencsétlen volt.

Csak bízni lehet abban, hogy a tapasztalatokat elemezve a feladatokat összeállító bizottság a jövőben megfelelőbben színtezi a felvételit, az oktatási kormányzat pedig felülbírálja a szóbeli vizsgák tilalmával kapcsolatos álláspontját.

Addig pedig marad tanítványaimnak a kérdés: vajon okosabb vagy, mint egy hatodikos?

JEGYZET

* <http://www.pszichologia.hu/cikk/cikk.phtml?id=24>



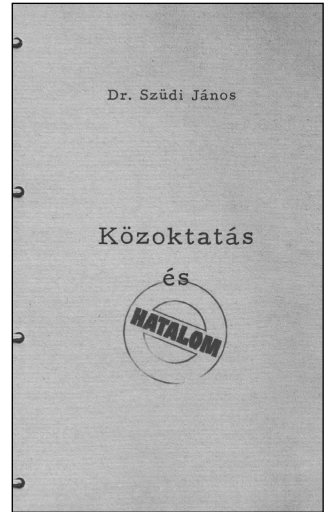


Könvüismertetés

„ÜGYESKEDHET, NEM FOG A MACSKA...”¹

KAPOSI JÓZSEF

Dr. Szüdi János az 1980-as évek közepétől dolgozik a közoktatás-irányítás legmagasabb szintjén, a minisztériumban, ahol ebben az időszakban lépett érvénybe az 1985-ös oktatási törvény, mely fontos lépést jelentett az intézményi szakmai önállóság megteremtésében és a későbbi jogállami normák kialakításában. Szüdi János azóta is a közoktatás és szakképzés jogi szabályozásának meghatározó – legtöbb esetben kikerülhetetlen – szereplője a minisztériumban. Az 1990-es évek időszakában főosztályvezetői szinten, majd 2002-től államtitkári funkciókat ellátva foglalkozik az oktatást érintő jogalkotással. Tevékenységének meghatározó területe a közoktatás és a szakképzés terén az alkotmányos jogok érvényesülése, a központi és a helyi irányítás rendszere, és ezek egymáshoz való viszonya, az intézményirányítás, az intézményi önállóság érvényesülése, valamint az önkormányzatiság gyakorlati megvalósulása és a foglalkoztatás sajátos kérdései. A közoktatási intézmények részére jogi információkat szolgáltatató *Iskolaszolga* című kiadvány alapító szerzője és szerkesztője 1990 óta.



Szüdi János közel negyedszázados közoktatás-irányítói tevékenysége minden kétséget kizáróan elismerésre méltó. Az ő munkássága képviseli a folyamatosságot a többször ellentétes célokat kitűző oktatáspolitikai folyamatban. Nevéhez köthető a jogi gondolkodásmód következetes kialakítása és alkalmazása az oktatásirányításban, melynek révén képes volt a mindenkori oktatáspolitikai normaszöveggel reagálni a különböző szintű és jelentőségű problémákra (tantervi szabályozás, szegregáció, tanulói jogok stb.). Jogalkotói tevékenységének egyik meghatározó területe a központi, helyi és regionális felelősségi és hatásköri szintek világos elkülönítése és gyakorlatban való alkalmazásuk.

Szüdi János legutóbb megjelent könyve (*Közoktatás és hatalom*) eltér a korábbiakban a pedagógusoknak szánt publikációktól (lásd *Iskolaszolga*), hiszen az itt megjelent írások többsége nem egy-egy jogszabály értelmezését és magyarázatát adja, hanem a közoktatás néhány problémájára (csörögi iskolapélda, oktatásfinanszírozás,



a hit vagy erkölcs, polgármester pallosjoga, tanszabadság stb.) reflektál, leginkább publicisztikai stílusban. A kiadvány egyik sajátossága, hogy nem a megírásuk szerinti kronológiában (1998 és 2009 között), hanem fordított sorrendben követik egymást a cikkek, így a legfrissebb írásokkal indít a könyv és a legrégebbivel zárul. A kötet bevezetőjével, zárszójával és külön hozzárendelt kiegészítésével több mint két tucat írást tartalmaz – bár szerzője explicit formában nem jeleníti meg – mégis mintegy szubjektív oktatáspolitikai gyűjteménynek tekinthető. A szerző bevezetőjében közölt szándéka szerint a közoktatást mint tükröt kívánja felhasználni annak érdekében, hogy reflektáljon az elmúlt tíz esztendő társadalmi folyamataira, ha tetszik, torzulásaira.

A kötet írásaiból kitetszik, hogy Szüdi János plebejus indíttatása, elkötelezettsége az esélyegyenlőség és a társadalmi kirekesztettség felszámolása, a tanulói jogbiztonság szükségességének megteremtésére. Oktatásfilozófiáját az 1985-ös oktatási törvény szelleme határozza meg, melyet a szerző fordulatnak tekint, mivel ez fontos lépés volt a korlátlan állami irányítás lebontásában, hiszen megnyitotta az intézményi szintű – ahogy akkor nevezték – kísérleteket és a későbbi tartalmi, szervezeti innovációkat. A szerző oktatáspolitikai elképzeléseit az állami monopóliumtól, túlhatalomtól (diktatúrától) való félelem és ezzel összefüggésben az a meggyőződés vezérli, hogy a közoktatás irányításában az állam csak forgalomszabályzóként működhet. Álláspontja szerint az eredményes állami irányítás főleg a törvények szellemének megértéséből és nem a szabályozás részletezettségéből fakad. „Meg kellene végre érteni, hogy nem lehet, nem kell, nem szabad a társadalomban jelentkező minden problémára jogszabály kiadásával reagálni, jogszabály kiadásával keresni a megoldást. A legnehezebb kérdés persze megadni a választ arra, hogy milyen esetben van szükség jogszabály kiadására.” (90) A szerző által képviselt liberalizmus szellemében írásaiból az tetszik ki, hogy sokkal fontosabbnak ítéli a normaszövegeknél a közoktatásban érdekeltek és érintettek, valamint az egész társadalom szellemi szabadságfokát. Szüdi gondolatmenetét az is meghatározza, hogy az oktatáspolitikai eredményesség legfontosabb letéteményesei azok a helyi közösségek, amelyek önfejlesztő módon (nem központi akarat révén) jönnek létre, hiszen ezek képesek csak kellő tudással, felelősséggel foglalkozni a közoktatási feladatok tervezésével, szervezésével, kivitelezésével és ellenőrzésével is. A könyv számos írása hitet tesz a szerző azon meggyőződése mellett, hogy a gyermek (individuum) érdeke (boldogsága, boldogulása) mindenképp felett áll. Egyik írása is e címen (*A gyermekek mindenképp felett álló érdeke*, 27) jelent meg, demonstrálva, hogy e problémát kiemelkedő jelentőségű kérdésként éli meg a szerző.

A kötet írásainak szelleme és a szerző jogalkotási tevékenysége egy sajátos diabolikus létezőmódot jelenít meg, mivel azt sugallja, hogy Szüdi János valójában nem nagyon hisz a jogszabályok által történő oktatásirányítás hatékonyságában. Nem híve az úgynevezett felvilágosult abszolútizmusnak, mely a fejlődés (moder-



nizáció) érdekében felülről vezényelt reformokat vezet be, mégis mint gyakorló közszolga (államtitkár) 2002–2009 között közel 70 alkalommal módosította (vagy módosíttatták vele) a közoktatási törvényt. Arról nem is beszélve, hogy e módosítások egy része bizonyára nagyon távol esik attól a szerzői – liberálisnak mondott – beállítottságától, mely a szabadság és autonómia fogalmakkal írható le, hiszen ezek többek között az iskolatáska súlyát, a tankönyvekben használható mondatok hosszát, a buktatás és osztályozás tilalmát, valamint a pedagógusok toktartási kötelezettségét érintették.

A kötettel kapcsolatban számos kritikai megjegyzés tehető, így többek között nem egészen világos, hogy mely motívumok ösztönözték a szerzőt e gyűjtemény kiadására, kik a címzettjei és melyek a válogatás szempontjai. Az mindenesetre a szándékokból rejtett módon kitetszik, hogy szerzője fél a „szabadság árulásától”, amely értelmezésében a negyedszázada funkcionáló társadalom- és oktatáspolitikai alapelvek átértékelését jelenti vagy jelentheti. Szüdi János már-már doktriner módon „’85-ös alapon áll”, így elkötelezett híve az intézmények mind szélesebb szakmai önállóságának, a minden korláttól mentes tanszabadságnak és az állami akarat korlátozásának iskolai szintű beavatkozások esetén. Nem árt azonban tudni, hogy ezen oktatásfilozófia a valódi politikai demokráciahiány kompenzációjaként jelent meg a puha diktatúra időszakában, és sajátos „szabadversenye” a jobb szellemi-anyagi-tárgyi pozícióban lévő társadalmi csoportok, ha tetszik elitek, és kivételezett helyzetben lévő intézmények monopolhelyzetének fenntartását is eredményezték.

A negyedszázad tapasztalatai alapján megállapítható, hogy a kizárólag a „szabadságelvre” épülő társadalom- és oktatáspolitikai az iskolák közötti „távolságok” fölerősödését, a tudáshoz való hozzáférés különbségének nagyfokú differenciálódást eredményezte. Ezzel olyan esélyegyenlőtlenséget teremtve, mely már a minimálisan szükséges társadalmi szolidaritás meglétét is veszélyezteti hazánkban. E probléma felől közelítve még nehezebben magyarázható a szerző félelme a 2001-ben életbe lépett kerettantervi szabályozástól (*Rekviem a tanszabadságért*). Ma már a világ számos országában elfogadott nézet az, hogy a kulturális tudáskánon tartalmának kiüresedése, esetleges radikális átalakulása, a közösségi tudás megértéséhez szükséges kulturális kód elvesztése nemcsak a fiatalok műveltségi problémáit vetíti előre, hanem a globalizálódó világban a közös kulturális (ezen belül történelmi) tudás kontinuitását is veszélyezteti a fiatal korosztályok számára, és ezáltal a társadalmi kohézió meglazulását (megszűnését) is okozhatja.

A könyvben található írások közül leginkább azok méltányolhatók, ahol a közérdekű problémák tisztázása kapcsán dominánsan tud érvényesülni a szerző jogi megközelítése (*jog + állam = jogállam?*), és nem ragadhatja el az érzelmi töltet vagy politikai, világnézeti egyoldalúság, elkötelezettség (*Füük a térre, Hazánk háza*). A gyűjtemény kapcsán számos további kritikus észrevétel tehető. Az egyik lényeges





az, hogy nagyon hiányoznak belőle azok a „titkos lapok” és ebben megjelenő kételemek, amelyek a szerző 2002–2009 közötti oktatáspolitikai irányítószerepéhez kapcsolódnak, vagyis a hirdetett elvek és alkalmazott eszközök kiáltó ellentmondásai, a tárgyyszerű önkritika alkalmazása. E hiátus azért is nagyon szembetűnő, mert a kötet több írása az 1998–2002 közötti időszakról bizony jó néhány kritikus megállapítást tartalmaz (például a kerettantervek bevezetéséről vagy a minőségi bérpótlék megszüntetéséről). E hiányérzettel függ össze az is, hogy a szerző mintha kettős mércét alkalmazna a különböző színezetű oktatáspolitikák kapcsán. A balliberális kormányzatok oktatáspolitikai intézkedései így minden esetben szükséges modernizációként, míg a jobbközép kormányzat jogalkotása a centralizálás és/vagy nyílt, esetleg rejtett államosítás szándékaként jelenik meg. E felosztás nemcsak azért aggályos, mert leegyszerűsítő és „fehérben vagy feketében” láttatja a világot, hanem tényszerűen sem igaz, hiszen például a kisiskolák újraállamosítását is a mai Hiller-féle minisztérium vetette fel. A szerző elfogultságát az is alátámasztja, hogy az 1998–2002 közötti időszak minisztériumáról azt írja, hogy „ügyintézői szintig folyik a tisztogatás” (54), míg az elmúlt nyolc esztendő kritikáját egyetlen félmondatral intézi el, miszerint a mai helyzet kialakulásához „kellett egy másik zenekar is, amely nyolc év alatt képtelen volt felhangolni zeneszerszámait és összehozni egy énekelhető szöveget” (*A kötetből kimaradt gondolatok*).

A könyv borítója összefűzött papírokból álló dossziét szimbolizál, melyen a hatalom körpecsétje jelenik meg, mint egy engedélyező vagy tiltó hatóság. E borító azt sugallja, hogy a hatalom mindig is rátelepszik a közoktatásra, és saját képe próbálja átalakítani. Feltehetően a szerző ezzel is nyomatékosítani akarja az erős államtól való félelmét, melynek a közeljövőben történő kiépülését az epilógusban vizionálja. Az kétségtelen, hogy jó néhány félnivaló jelenség akad ma hazánkban, de ezek közül talán nem az állam túlhatalma a legriasztóbb, hanem éppen leépültsége, korruptsága és szakszerűtlensége, melynek révén már-már képtelen garantálni az egyes ember életét, biztonságát és többek között a minőségi oktatáshoz való hozzáféréseinek szabadságát is.

A kötet illusztrációi (Szüdi János György munkái) alapvetően a gúny szándékával egy-egy oktatáspolitikai probléma, jelenség ellenpontjaként vagy karikatúránaként jelennek meg. Stílusuk, kidolgozottságuk általában megfelelő, problémát csak akkor jelentenek – és ez a kötet írásaira is igaz – ha a tükrök a kívánatosnál ferdébbre sikeredik, és már-már a jó ízlés határát súrolja (126). A kérdés persze itt is az, mint a kötet egésze kapcsán, kit kell átkozni, a tükröt vagy az arcot, mert „...nem fog a macska egyszerre kint s bent egeret”.

JEGYZET

¹ József Attila: *Eszmélet*





NYELVELŐ

PAPPNÉ SZABÓ ALEXANDRA

A közelmúltban jelent meg Kiss Róbert Richard nyelvészeti kézikönyve *Nyelvelő* címmel. A Magyar Nyelv Évében ez a kötet különösen figyelemreméltó, hiszen 2009-ben ünnepeltük a nyelvújítás vezéralakja, Kazinczy Ferenc születésének 250. évfordulóját.

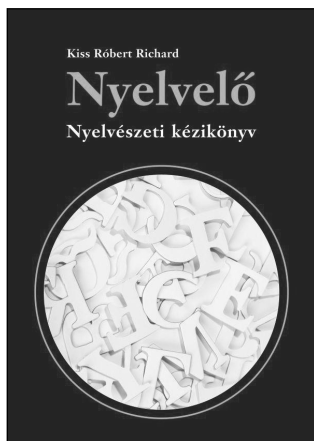
Kiss Róbert Richard könyvének – ahogy azt a szerző megfogalmazza – kettős célja van: egyrészt a laikus olvasók érdeklődésére is számot tartó témák felvetése, másrészt anyanyelvünk szeretetére és megbecsülésére buzdítás. Ez utóbbi – véleményem szerint – rendkívül aktuális, hiszen egyre terjed az sms-nyelv, a trágárság és a helytelen nyelvhasználat a fiatalság körében, az írott és elektronikus médiában egyaránt.

Egy vasárnaponként megjelenő hetilap hasábjain olvashatjuk hétről hétre a szerző írásait, amelyekben olvasói levelekre válaszol a legkülönfélébb nyelvi jelenségekhez, problémákhoz kapcsolódva. A kötet nyolc téma köré csoportosítva tartalmazza az olvasói leveleket és a szerző válaszait, amelyeket több ezer hozzászólásból válogattak össze. Ezek közül néhányat szeretnék kiemelni.

Kiss Róbert Richard felhívja a figyelmet arra, hogy a *helyesírás* tanulható. Nekünk, pedagógusoknak – a magyartanároknak pedig kiemelten – nagy a felelősségünk abban, hogy az iskolákból kikerülő fiatalok ne ejtsenek/írjanak olyan durva hibákat, amelyek szégyenére válnak a magyar nyelvet használóknak. A fejezetben számos, a tanítási órák színesebbé tételére is alkalmas példát találhatunk.

Kazinczy születését ünnepelve elkerülhetetlen, hogy a *nyelvművelésről* is szövjünk. Olvasói levelekben is megjelenik az az igény, mely szerint fontos lenne, hogy szigorúbb mércét alkalmazzanak a televízióban, rádióban megszólalók esetében. Ne kerülhessen selypítő, rosszul hangsúlyozó, műveletlen munkatárs a képernyőre, a mikrofon közelébe. Ezt szeretném kiegészíteni azzal a véleményemmel, hogy ezt a bizonyos mércét fontos lenne alkalmazni a pedagóguspályára kerülés esetén is.

A szerző a *névodásokkal* kapcsolatos észrevételeit is megjeleníti a kötetben. Sajnálattal látom, hogy napjainkban is egyre erősödik az a tendencia, mely szerint a szülők jelentős része külföldi, a magyar nyelvtől idegen hangzású nevet ad gyermekének. Ritkul a szép, ősi magyar névre való keresztelés. Alig találkozunk Eme-



sével, Lehellel, Jenővel. Gyakoribb viszont, hogy egy osztály tanulói között akár több Vanessza, Dzszenifer, Renátó és Patrik is van. Egy nemzet önbecsülésének egyik megnyilvánulási formája az, ahogy születendő gyermekeit elnevezi. Bízom benne, hogy a későbbiekben megfordul az irány és helyreáll a szép magyar nevek becsülete.

Végül egy olyan fejezetet szeretnék kiemelni, amely a *köszönésformákkal* foglalkozik. Kiss Róbert Richard szól a hagyományos és az egyedi üdvözlésekről is. A mindennapi élet számos területén érzékelhető a változás. A köszönésmódok sajnos nagyon lekoptak, rövidültek. A *helló, szia, jó napot, viszlát, viszhall* a leggyakrabban használt formák a *Jó napot kívánok!* vagy a *Viszontlátásra!* helyett. Az önzés egyre ritkábban fordul elő. Az elektronikus médiából árad felénk a *mindenkit letegezzünk*-jelenség, mindegy, hogy a hetvenéves Pista bácsiról vagy a 3 éves Kati-ról van-e szó. Ha bemegyünk egy boltba, és *Jó napot kívánunk*, szinte biztos, hogy a fiatal eladó(nő) *sziáival* (a *szióka* sem ritka!) válaszol! A tradicionális formák, mint például az *Adjon Isten!*, az *Isten hozott!*, az *Isten áldjon!* vagy a *Kezét csókolom!* alig használatosak. Szlengesedik a köszönés nemcsak a hétköznapiakban, hanem a hivatalos nyelvhasználatban is, és mindezt erősítik a média nemritkán durva és trágár megnyilatkozásai.

Ez az írás nem tudott a könyv minden érdekes és értékes témájáról szólni, de reményeim szerint kedvet ad ahhoz, hogy minél többen vegyék kezükbe és lapozzanak bele Kiss Róbert Richard *Nyelvelő* című munkájába. Higgyék el, érdemes!



Bereznayk Zsuzsanna: Virág



Műhely

ÓKORI GYÖKEREK TEILHARD DE CHARDIN NEVELÉSELMÉLETÉBEN

VÁRNAGY ELEMÉR

Teilhard de Chardint elsősorban mint teológust és neves paleontológust ismerjük világszerte. Pedagógiai gondolatai talán kevésbé ismertek, pedig többször találkozhatunk nála a klasszikusok ilyen vonatkozású nézeteivel. Művei közül különösen két tanulmányt érdemes szemügyre venni. Egyik kifejezetten a neveléssel foglalkozik: *Társadalmi örökség és haladás – Jegyzetek a nevelés emberi és keresztény értékéről*¹ címmel. A másik – *Gondolatok a Boldogságról*² – előadasként hangzott el Pekingben 1943-ban.

Teilhard eszmefuttatását követve megvizsgáljuk a nevelés fogalmának három vonatkozását.

A nevelés és az élet

A tudós alapelve a következő: a fizika szerint az összeadódás az élet legfontosabb megjelenési formája. Ez az összetevődés különböző szinteken valósul meg az élőlények világában.

Vizsgáljuk meg globálisan e szinteket az ember életében:

- Az összeadódás első leglényegesebb szintje a szaporodás pillanata, amikor a megtermékenyített sejt révén a gyermekben kialakulnak az élet lényeges tulajdonságai. Ezek képezik a személység adottságainak genetikusan meghatározott öröklött állományát.
- Az intrauterin élet összeadódásai nyomán már közvetve ugyan szerzett, de majd a születés pillanatában mégis adott tulajdonságot kap a gyermek

(az anya életvitele következményeként veleszületett tulajdonságok).

- Az újszülöttkori életben egy gesztus továbbadása, az utánzás során történő ismétlések, az identifikációnál fejlődő, szoros értelemben vett szerzett tulajdonságok így szintén összeadódások eredményei.

Mindezen tények alapján kimondhatjuk, hogy a nevelés az élőlények világában – így az embernél is – egyáltalán nem valami mesterséges, esetleges és járulékos jelenség, hanem a biológiai összeadódás egyik lényeges és természetes formája.

Nagyon érdekes, hogy Platón – akár csak Teilhard – rendkívüli fontosságot tulajdonít az utánzásnak a nevelésben. Arisztotelész szintűgy a modell-utánzás szerepét hangsúlyozza a nevelés során.³



Teilhard a *keresztény szemléletű evolúcióelmélet* megfogalmazója továbbmegy: a *biológiai térből* átlép a *szociális mezőbe*, s a kettő szintézisében látja a nevelés világméretű perspektíváit a *Teremtő – teremtmény – nevelő (növelő)* összefüggésrendszerében. Azt mondja, hogy a nevelésben folytatódik, szociális dimenzióban virágzik ki az a biológiai átörökítő munka, amely kezdettől fogva egyre magasabb tudatú zónákba emelte a világot.

Platón is – akárcsak Teilhard – a nevelést egy transzcendentális világgal köti össze, de nála hiányzik a történetiség és az evolúció gondolata. Ez összeegyeztethetetlen volt a görög kozmosz lezárt világával. Ezzel szemben Arisztotelész, a filozófus és igazi természettudós mindig figyelni az élet biológiai folyamatait. Arisztotelész filozófiájában mindenütt megtaláljuk a fejlődés elvét. Ő ugyan nem szól „összeadódásról”, de úgy véli, hogy az emberi lét és benne a nevelés az emelkedések és süllyedések különböző szakaszaiból tevődik össze. Az ember mikrokozmosz – mondja Arisztotelész –, azaz olyan kis világ, ahol a szellem mozgatja a testet (szubsztancia). Akárcsak Teilhard, Arisztotelész is kozmikus vonatkozásban látta az élet mozgását.

Teilhard szerint a *nevelő* közvetlen munkatársa a *Teremtésnek*. Tehát Isten önálló tevékenységgel ruházta fel teremtményét és így tartja fenn őket (nevelőt és neveltet egyaránt). Ő maga bontakoztatja ki saját dicsőségére azt a nevelői képességet is, amellyel teremtményeit felruházta. E potencia aktua-

lizálást magának igényli, de nem teremti azt meg, ami fejlődés útján is létrejöhet. Így tehát nevelőt és neveltet bevon, társává tesz a történelem alakító, kreatív folyamatban. Teilhard tehát az arisztotelészi szellem fogalmát a Teremtő-Isten fogalommal helyettesíti.

Nevelés és emberiség

Teilhard úgy vezeti tovább gondolatmenetét, hogy megfontolásra ajánlja azt a tézisét, mely szerint a fejlődő életúton *az embernél az élet valami maximumot ér el*. Éspedig a *döntés* maximumát az egyénben, a *szocializálódását* a közösségben. Ez a közösségi maximum sajátos fogalmat takar, ugyanis az emberiség egészeről van szó. Arról az emberiségről, amely szervesen elválaszthatatlan azoktól a növekedési formáktól, amelyek mind a törzsfejlődés során (filogenezis), mind pedig az egyén fejlődési folyamatában (ontogenezis) lassan épültek fel, integrálódtak a nevelés hatására a személyiségben.

Platónnál látszólag úgy tűnik, mintha feláldozná az egyént a közösség érdekében. Valójában azonban az egyén boldogságát keresi a közösség rendjében. Platón szerint a rend (a közjó) az emberi boldogság elérésének feltétele. Azt mondja, hogy az állam egy nagy nevelő intézmény, ahol azonban az emberek (az egyes egyének) az adottságaik alapján foglalják el a megfelelő státusokat.

Kétségtelen, hogy hiába keressük Platón államában az egyéni szabadság lehetőségét, hiszen úgy véli, az ember



az ideák szolgálója. Ez a szolgálat azonban a szabadság, mert hisz önkéntességen alapul és nem kényszer hatására. Platón szerint az ember és az idea viszonya *önátadáson*, a *szolgálaton* alapul.

Teilhardnál ez az önátadás és szolgálat Isten és az emberiség felé irányul. Úgy gondolja, a nevelésnek speciális szerepe van a történelemben: egy univerzális személyiség beteljesedését kell biztosítani. Végül is ez a lényege a *keresztény humanizmusnak* a nevelésben. Így tehát a teilhardi koncepcióban a nevelés kozmikus távlatokat kap, melynek célja „a szellemek és szívek lassú összpontosulása”.

Nevelés és kereszténység

Ebben az összefüggésben Teilhard abból indul ki, hogy *a nevelés emberi erőfeszítés*. Ezt az erőfeszítést két oldalról tekinthetjük:

- *Természetes szempontból*: e tekintetben a nevelés egy kollektív személyivé válás felé tart, ahol az *Emberiségnek* bizonyos tudata teljeseedik be az egyes emberekben.
- *Természetfeletti oldalról*: e vonatkozásban az egyén tudatosan egyesül a legfőbb személlyel (Isten), hogy saját személyének beteljesedését kapja meg. Platón mindig hisz valamilyen isteni rendben és úgy véli, hogy a megismerés is isteni adomány.⁴ Mind antropológiai, mind etikai kérdésekkel foglalkozik itt. Vizsgálódásainak végső célja a Jóság és a Boldogság megismerése. Úgy tartja, aszkézis nélkül nincs igazán megismerés.

Arisztotelész a léleknek egy isteni állapotáról beszél, amikor a jó szellem (eu-daimon) irányítja tetteinket. Persze ő sem valamiféle kész állapotot akar megjelölni, hanem bizonyos tevékenységet, hisz nála a célirányos cselekvés különösen fontos. Szerinte a test valójában a lélekért van és irányítása szerint cselekszik.

Teilhard de Chardin a Boldogságról szóló fejezetében egy kirándulás rövid történetét írja szemléletesen. Képzeld el – mondja –, hogy turisták egy nagy hegyet szeretnének megmászni. A közösségben három csoport van:

- Néhányan sajnálják, hogy elhagyták a menedékházat. A fáradtság, a veszélyek aránytalanok tűnnek a várható sikerekhez viszonyítva. Ezek úgy határoznak, hogy visszatérnek.
- Mások örülnek. Jó az időjárás, gyönyörű a panoráma. De ők sem akarnak feljebb menni. Inkább ott kívánnak maradni a hegyoldalban, ahol most vannak, az erdő közepén. Megállnak és leheverednek a fűbe.
- A harmadik csoport, az igazi alpinisták, a csúcs felé törnek, hisz megígérték, hogy felmásznak rá. Előre mennek tehát.

E kis történet alapján az emberek három kategóriába sorolhatók:

1. a fáradtak (a múltba merengők) = ez a „nyugalom” boldogsága;
2. az élvezetkeresők (a csak jelenben élők) = az élvezés boldogsága;
3. a tüzes szívűek (jövőbe tekintők) = növelés-nevelés boldogsága.

Hol és hogyan valósul meg ez a keresztény pedagógia Teilhardnál? Vázlatosan:



Hol?

- a) az élet *fiziológiai* szintjén (testünk)
- b) az élet *szociális* szintjén
- c) az élet *transzcendentális* szintjén (Isten)

Hogyan?

- a) az egység létrehozása *önmagunkban*
- = b) önmagunk egyesítése *másokkal*
- = c) életünk alárendelése *egy nagyobb jónak*

Összegzésként úgy tűnik, Arisztotelész, Platón és Teilhard „jogfolytonossága” tapasztalt tökéletlenségeink, gyengeségeink ellenére pedagógiai síkon mégis optimizmust sugall számunkra ma, a harmadik évezred küszöbén. Az ókori nagyok gondolatai középkori elődeink szilárd európai keresztény talaján sarjadtak tovább. Teilhard világosan előremutató szintézise figyelemre-

méltóan lehetne alkotórésze a megújuló keresztény pedagógiánknak.

JEGYZET

- ¹ Teilhard de CHARDIN, *Út az ómega felé*, Bp., Szent István Társulat, 1980, 477–483.
- ² *Uo.*, 573–582.
- ³ *Politika*, III.b.
- ⁴ *Philebos*, 16.



Biró Lajos: Szent László dombormű



Iskola

A SZENT LÁSZLÓ KATOLIKUS SZAKKÖZÉPISKOLA, ÁLTALÁNOS ISKOLA, KOLLÉGIUM ÉS ÓVODA ISKOLATÖRTÉNETE

ROZINKA BALÁZS

A vallásos szülők, akik gyermekeik nevelését ránk bízák – koruknál fogva – nem ismerik, nem is ismerhetik az iskola múltját, alapításának célját. Egy iskola jelenét úgy lehet megérteni és a jövőjét tervezni, ha ismerjük múltját, gyökereit.

„Minden fát gyümölcséről ismerünk meg.”

(Lukács 6,44)

Iskolánk története az alapítástól a rendszerváltásig

A XI. században az egyházszerkezéssel egy időben és annak eredményeire, a püspök mellett működő káptalanokra, a falusi plébániákra és a bencés szerzetesek kolostoraira támaszkodva vette kezdetét a magyarországi iskolaszervezet kialakítása. A templom egyben tanoda is volt, amelyben a plébánosok adták át azt a tudásanyagot, amelyre a vallási élet gyakorlásához is szükség volt.

Kisvárdá, Szabolcs megye egyik legrégebbi városa, mindenkor kivált kulturális színvonalával a környék hasonló települései közül. Ezt mutatja, hogy városunkban a legrégebbi időktől fogva működött: állami népiskola, római katolikus nép-
főiskola, ezen kívül községi ipari tanonciskola és állami gazdaiskola.

A gazdasági, társadalmi és kulturális élet pezdülése és a többoldalú akarat, a meglévő iskolák mellé egy leány-középfiskola felállítását tette szükségessé. 1883-ban báró Horváth Jánosné Ung megyében erdőbirtokot hagyományozott a kisvárdai római katolikus egyháznak, hogy abból egy leánynevelő intézetet hozzanak létre. 1917-ben alkalom nyílt az alapító szándékának megvalósítására. Az egyházi vezetőség a háborús helyzetet látva – féltve a pénz elértéktelenedésétől – már 1916-ban elhatározta, hogy érdeklődik a női szerzetesrendeknél, hajlandók lennének-e római katolikus leánynevelést kezükbe venni Kisvárdán. Nagyobb érdeklődést az iskola építése iránt a Szent Orsolya-rend mutatott.

A Horváth család egyik későbbi sarja, Liptay Béla a kisvárdai közbirtokosság elnöke, országgyűlési képviselő közbenjárására a minisztérium 1918. július 1-jén



engedélyezi az Orsolya-rend által létesítendő római katolikus elemi népiskola tanítóképző intézet felállítását.

1918 szeptemberében nemcsak az elemi leányiskola, de az internátussal felszerelt elemi tanítóképző is megnyílt egy évfolyammal, Szabolcs megyében elsőként. 1929-re elkészült az iskola udvarán a rendház, a mai „A” épület, majd néhány év múlva 1933-ban az internátus, a kollégium mai „B” épületének a helyén. 1943. május 31-én Szent Angéla napján avatták fel az „új” tornatermet.

A telek udvari részén állt még egy hosszú és keskeny, úgynevezett Kovács-féle épület, amelyben az 1900-as évek elején Kovács Samuné magánpolgári iskolát működtetett. Ez az épület lett – többszöri átalakítás után – a mai óvoda épülete. A tanítóképző földszintjén – a jelenlegi főépületben az elemi iskolát, azaz a gyakorlóiskola osztályait helyezték el, az emeleten a tanítóképzés folyt. A háború éveiben került sor a második emelet ráépítésére.

A korabeli sajtó a következőket írja a zárdában folyó munkáról: „Hogy elsőrendű nevelés folyik a zárdában az ma már nem vita tárgya. Boldog szülő, akinek leánya olyan gondos és lelkiismeretes nevelést kap! Köszönet és hála a névtelen munkásoknak és hősöknek! Akik a nemzetnek legértékesebb részét a boldogabb jövőendő magyar anyáit nevelik.”

A II. világháborút a vesztesek oldalán befejező Magyarországra új korszak köszöntött – az országot megszállták a szovjet csapatok. 1948. június 24-én államosították a Kisvárdai Szent Orsolya Rendi Leánylíceumot és Tanítóképzőt. A római katolikus iskola céljaira szolgáló ingó- és ingatlanvagyon, mint közművelődési célvagyon az állam tulajdonává vált. 1950 júliusában az orsolyita nővéreket is elszállították az intézetből.

Az államosítást követően a tanítóképző nem szűnt meg, hanem tovább működött közép fokú óvónőképzővel. A vallásos nevelést teljesen megszüntették és kötelezően bevezették az orosz nyelv oktatását.

1954-től már két gimnáziumi osztály is indult. 1957-ben megszűnt a tanítóképzés Kisvárdán – az iskola leánygimnáziumként működött tovább.

1962-ben merült fel a szakközépiskola kialakításának gondolata és ebben az évben szabó-varró szakközépiskolai képzés indult. 1965–1992 között viselte az intézmény Császy László nevét, aki a kisvárdai Állami Főgimnázium (ma Bessenyei György Gimnázium) nagy műveltségű demokratikus érzelmű tanáregyénisége volt.

A Megyei Tanács 1978. szeptember 1-jével a Császy László Gimnázium és Szakközépiskolát szakközépiskolává szervezte át. A kisvárdai Gépíró és Gyorsíró Iskola önállóságát megszüntette és egyidejűleg a Császy László Szakközépiskolával összevonta. 1978-ban került sor a közgazdasági osztályok átvételére a Bessenyei György Gimnáziumból.

A rendszerváltás után, 1992-ben a római katolikus egyház élt a történelmi lehetőséggel, és vállalta az Orsolya-rend által visszaigényelt iskola fenntartását.



1992-től vette fel az iskola a Szent László nevet. Iskolánk fenntartója a Debrecen-Nyíregyházi Egyházmegye.

A katolikus iskola kétezer éves európai és ezer éves magyar örökségre tekinthet vissza. Ezen iskolák nevelési célkitűzését találóan fogalmazta meg Alexandriai Szent Kelemen: „*A gyermeket úgy kell fölnevelni a földön, hogy otthona a mennyben legyen.*” Nevelőtestületünk hisz abban, hogy egy keresztény erkölcsű, Krisztust követő új generáció felnövekedése alapja lehet a megújuló magyar nemzetnek.

Gondolatok a Szent László Katolikus Szakközépiskola jelenéről

1992-ben – amikor az Orsolya-rend vállalta a visszaigényelt iskola fenntartását – arra volt közös politikai akarat az egyház és az önkormányzat részéről, hogy az egyház mint fenntartó az épülettel együtt a tantestületet és tanulóifjúságot is átvegye. Azok a pedagógusok pedig, akik nem tudták elfogadni a keresztény értékrendet, önszántukból világi iskolákban vállaltak munkát. Az 1992-től felvett pedagógusok keresztény emberhez méltóan élnek, felvállalják az iskola értékrendjét.

Mivel az iskola nem „alulról építkezett” – mint a legtöbb újonnan induló egyházi intézmény – lassabban vált jól működő elkötelezett katolikus iskolává. Hiányzik egy láncszem: az *általános iskola*, aminek következtében a középiskolába érkező gyerekek nem hordoznak óvodás koruktól kialakított vallásos szokásokat, értékeket. Ennek „köszönhetően”, bár tanulóink elfogadják a keresztény értékrendet, többségük elsősorban mégis az oktatott szakmák miatt választja iskolánkat.



1994-ben, elnyerve a Világbank támogatását, megkezdődött az új szakképzési modell bevezetése. 1995-től csak szakközépiskolai képzés folyik az intézményben.

Iskolánk a szakképzés területén marad igazán versenyképes. A piactudományok szempontból is keresett közgazdasági, kereskedelem-marketing és informatikai szakmacsoportokban folyik a képzés a 9–12. évfolyamokon. 2005 szeptemberétől – ötéves képzésben – angol nyelvi előkészítő osztályt is indítottunk, amely a 10. évfolyamtól közgazdasági szakmacsoportként működik tovább.

A speciális szakmai képzésre az Országos Képzési Jegyzék alapján a 13., illetve a 14. évfolyamokon kerül sor. A 13. évfolyamon oktatott szakmákat a gazdasági, társadalmi igényekhez igazítva választjuk meg. Jelenleg a pénzügyi-számviteli ügyintéző és gazdasági informatikus szakmákban folyik a képzés.

Iskolánk keresett intézmény, két-két és félszeres a túljelentkezés. Tanulóink a négy év alatt négyféle – számítógép-kezelői, ECDL-es, nyelvvizsga- és érettségi – bizonyítványt is szerezhetnek.

Eredményesnek bizonyult az érettségire való felkészítő munkánk, hisz iskolánk a felsőfokú intézményekben való továbbtanulási arányt illetően a 428 szakközépiskola közül a 22. helyen áll. A felsőfokú intézményekbe való felvételi arányt és a pedagógiailag hozzáadott értékeket az Oktatási Minisztérium a szakközépiskolák rangsorában – az ötfokozatú skálán *kiválóra* minősítette.

A nevelés területén tovább erősödött a vallásos szemlélet. Ennek szép példái a heti évfolyammisék és az évenkénti lelkigyakorlatok és zárandoklatok. A nevelés célja, hogy a felnőtté válás folyamatában a diákok személyisége helyes irányba fejlődjön, az Evangélium és a Katolikus Egyház tanításában kifejtett értékek egy egész életre meghatározó elvekké alakuljanak át.

A tantestület, mint keresztény közösség a II. Vatikáni zsinat szellemében végzi az Úr Jézustól kapott küldetését miszerint: „Úgy világítson a ti világosságotok az emberek előtt, hogy lássák jó cselekedeteiteket és dicsőítsék Mennyei Atyátokat”.

A kollégium a nevelés egyik fontos színtere. A felújított kollégiumban tanulóink keresztény szellemű nevelésben részesülnek, Istennek tetsző közösségi életet élnek.

Intézményünk gyöngyszeme az óvoda. A vallásos szülők szívesen adják hozzánk gyermekeiket. Az óvoda 2006. szeptember 1-ig egy gazdasági célra épített épületben működött, amely jellegénél fogva nem felelt meg a korszerű oktatás és nevelés feltételeinek, ezért fenntartónk, Bosák Nándor püspök úr támogatásával 2006 szeptemberétől egy modern, minden igényt kielégítő 4 csoportos – 100 férőhelyes 1100 négyzetméteres – új óvodaépületben kezdhették meg a munkát. A tárgyi feltételek javítása mellett 7-8 évvel ezelőtt elkezdődött a tartalmi munka fejlesztése is. Az óvodát felszereltük a legmodernebb taneszközökkel, az óvodapedagógusok egymás után szerezték meg a különböző szakvizsgákat. A nevelők kiváló szakmai munkáját jól segítették a szakközépiskola tanárai által vezetett



érdeklődési körök: számítástechnikai ismeretek, angol nyelvi ismeretek, zenei alapismeretek és az úszásoktatás. A tartalmi munkát sikerült olyan szintre fejleszteni, hogy a régi óvoda épületében is – az utóbbi 4-5 évben – az óvodánkba jelentkezők száma kétszeresére nőtt. Az új épület átadásával a jelentkezők száma a felvehető létszám háromszorosára emelkedett.

Az új óvoda tárgyi és személyi feltételeit figyelembe véve joggal merül fel az igény a „hiányzó láncszem”, az általános iskola indítására. Kisvárdán megközelítőleg a vallásos szülők 60%-a katolikus. A református felekezetnek a megyénkben több településen, a katolikusoknak csak a nyíregyházi Szent Imre Gimnáziumban volt lehetőség a felekezeti általános iskolai oktatásra. Ezért az iskolavezetés a Katolikus Pedagógiai Intézettel karöltve egy szakmai anyagot, szakvéleményt készített elő, mely megkönnyítette a fenntartónk, a *Debrecen-Nyíregyházi Egyházmegye* döntését. A 2006–2007. tanévben az alapító okirat módosításával, az általános iskola pedagógiai programjának elkészítésével megkértük a működési engedélyt a Megyei Közigazgatási Hivaltaltól. Az általános iskola indításához 2006 szeptemberére megteremtettük a tárgyi feltételeket, hisz a kollégiumi célra használt „B” épületet sikerült oktatási célra átalakítani. 2009-ben – a 2006 szeptemberében indított óvodai két kiscsoportra alapozva – indítottuk az első általános iskolai osztályunkat. Az így felépített rendszert komoly pedagógiai érvek támasztják alá, hisz így garantált hogy az óvodában átadott ismeretek és nevelési értékek nem vesznek el, a későbbiekben lehet rájuk építeni az általános és középiskolában.

Intézményünkben folyó oktató-nevelőmunkánkról a *Küldetésnyilatkozatunkban* adunk átfogó képet. „A tanításnak célja a tiszta szívből, jó lelkiismeretből és tiszta hitből fakadó szeretet.” (Tim 1,5) „A Szent László Katolikus Szakközépiskola a római katolikus egyház által fenntartott, ökumenikus jelleggel működő középfokú oktatási és szakképző intézmény. Biztosítjuk tanulóink részére az általános műveltség és a gazdasági-szolgáltatási szakmaterületen belül a közgazdasági, a kereskedelem-marketing és az informatika szakmacsoportokban a szakmai orientáción keresztül a szakmai alapozást. Lehetőséget biztosítunk tanulóinknak iskolánkban az érettségi utáni szakképzésre, és megteremtjük az alapjait a felsőfokú tanulmányok folytatásának. Az intézményben arra törekszünk, hogy diákjaink a tudományos, kulturális és gazdasági életben tudásuk, önbecsülésük, szociális érzékenységük, vallási műveltségük alapján méltó helyet foglaljanak el. Célunk, hogy tanulóink megértsék a körülöttünk levő világ jelenségeit, képesek legyenek a megfelelő ítéletek megalkotására, és úgy tegyenek fel kérdéseket a körülöttük levő világgal kapcsolatban, hogy közben tiszteletben tartják az értékeket. Nagy hangsúlyt fektetünk diákjaink egészséges életmódjára nevelésére, nyelvoktatására, valamint a közgazdasági szemlélet kialakítására és az informatikai ismeretek átadására. Diákjainkat a keresztény életszemlélet megismertetésére, az erre épített szellemiség szeretetére, és megvalósítására neveljük.”





„Gutta cavat lapidem, non vi, sed saepe cadendo.”
(Az esőcsepp kivájjja a követ, nem erejével, hanem gyakori esésével.)

Ilyen a mi munkánk is, hisz keresztény pedagógusokként a jóra és rosszra egyaránt fogékony gyermekekből igaz keresztény embereket nevelünk és ellátjuk őket versenyképes tudással, mellyel szolgálhatják Istent és embertársaikat.

Iskolánk tantestülete és tanulóifjúságának döntése alapján könyvet adtunk ki *Laudate Dominum! Dicsérjük az urat!* címmel az iskola fennállásának 90., egyházi fenntartásának 15. évében. A könyv összeállításában, szerkesztésében pedagógusok és tanulók egyaránt szerepet vállaltak. Meggyőződésem, hogy az elkészült esszék, cikkek, tanulmányok, gyűjtőmunkák, jótékony hatással lesznek keresztény szellemű nevelőmunkánkra. A könyv az intézményünkben található képzőművészeti alkotások gyűjteménye – szobrok, falfaragások, grafikák, festmények és tűzzománcok tucatjai gazdagítják iskolánk épületeit és parkjait. Az alkotások többsége a rendszerváltás óta – az egyházi fenntartás időszakában – került intézményünkbe. Az alkotók sorában fellelhetők kiskvárdai és más településeken élő és dolgozó magyar képzőművészek is. Az ilyen környezetben felnövekvő tanulók lelkiükben, ismeretekben gazdagabb, az igazi értékeket megbecsülni tudó felnőttekké válhatnak.

A katolikus iskola szintézist teremt az Istentől ajándékba kapott hit és a műveltség, valamint a hit és az élet között.

A jövőre nézve mit is tartok a legfontosabbnak? A pedagógusok jó szakemberek és elkötelezett keresztény életűek legyenek. A szülők és a gyerekek akarják a jót, segítsék az iskolát és imádkozzanak az itt folyó munka eredményességéért. Gyermekeink, unokáink keresztény szellemű neveléséhez, közös munkánkra az Úr Jézus áldását kérem.

Fejlesztési elképzelések a Szent László Katolikus Szakközépiskola, Általános Iskola, Kollégium és Óvoda jövőjéről

A tárgyi feltételek, az új óvodában kiválóan, a kollégiumban és az iskolában jónak mondhatóak. A kollégiumot két éve újítottuk fel, az iskola hat informatika-teremmel, tanirodával, fizikai és kémiai előadótermekkel, szaktantermekkel és egy multimédiás nyelvi laborral rendelkezik. Az elkövetkező években egy nagyméretű tornaterem építését tervezzük, amely a sporttevékenységen túl más közösségi célokat is szolgálna.

A személyi feltételek területén 100%-os a szakos ellátottság, tervszerűen valósítjuk meg a nevelőink továbbképzését, diploma, illetve szakvizsga szerzését. Az angol nyelvi képzésünket nyelvi lektor segíti.





A nevelés területén tovább kell erősíteni a vallásos szemléletet. A kollégium a nevelés egyik legfontosabb színtere, ezért folyamatosan javítani kell a tárgyi és személyi feltételeket. A nevelés és az oktatás összefüggő tevékenység, egyik a másik nélkül nem létezik. Közel azonos színvonalú oktatást más, hasonló profilú világi szakközépiskolák is tudnak nyújtani, de keresztény értékrend alapján nevelni csak az egyházi iskolák képesek. „...tanuljatok tőlem, mert szelíd vagyok és alázatos szívű...” (Mt 11,29) – ezt a nyugodt szelídséget, alázatot és derűt kell sugározni a tantestületnek, mert ez a lelki kisugárzás hozza létre a növendékekben a hitet, reményt és a szeretet.

A nevelés folyamatában meghatározó szerepe van a pedagógusoknak, a személyes példamutatásnak Németh László szerint: „A pedagógus hit kettőt tételez fel, hogy az emberek az eddiginél különbbé nevelhetők, s hogy az eddiginél többre taníthatók.”

Terveink, céljaink megvalósításához a Magyarok Nagyasszonyához fohászkozodok, az Ő közbenjárását kérem a Mi Urunknál: „...vedd pártfogásodba a magyar apákat, hogy keményen állják a nehéz idők küzdelmeit, és állhatatosan viseljék az élet terheit. Oltalmazd és erősítsd meg hivatásuk szeretetében a magyar anyákat, hogy gyermekeikben hűséges és igaz polgárokat neveljenek az Anyaszentegyháznak és drága magyar hazánknak. Terjeszd ki anyai oltalmadat hazánk ifjúságára, hogy beváltsák azt a szép reményt, amellyel minden magyar szem feléjük tekint.”





Visszhang

ISKOLAI ÉNEKTANÍTÁSUNK JELENÉRŐL ÉS JÖVŐJÉRŐL

CZINE ERZSÉBET

Jskola, erkölcs, tudás a nagy érdeklődés övezte konferencia címe-témája. Ülünk a zsúfoltságig megtelt teremben, körös-körül a falak mentén is, és nem csak a meghívottak, a felkért hozzászólók.

Híres karnagy, egy jól ismert, fontos küldetést betöltő zeneiskola igazgatója ecse-teli a zeneoktatás, zenei nevelés jelen gondjait. Rémulten hallom visszacsengeni a Muzsika című folyóirat harminc évvel ezelőtti, vitára szólító szerkesztőségi üzene-tének és a hozzászólásoknak az akkori helyzetre vonatkozó számos panaszát, fenye-gető veszedelmekre való figyelmeztetését. Harminc kerek esztendő alatt semmi sem változott volna, vagy ha igen, csakis a rossz irányba? Hogyan engedhetjük elpusz-tulni, semmivé lenni a nagyszerűt, ami egyszer már megvalósult? Annak idején az alábbi cikkben szerettem volna elmondani, mit kaptam a kodályi zenepedagógiától.

„Miért jó a hétfejű sárkánynak?
Mert egyedül is tud kórusban énekelni.”

E figyelemre méltó lehetőség az embe-reknek nem adatott meg, de aki közü-lük énekelni tud – akár egyedül is –, boldogabb a némaságra kárhoztatot-taknál. Nemcsak azért, mert sajtóbb a bánat, nagyobb a fájdalom, mert az öröm is kinná válik bennünk, ha for-mába nem önthetjük valamiképp, ha-nem, mert aki ki tudja fejezni, az job-ban át is éli érzelmeit. Mentől többet dalol, annál több eldalolni valója lesz, hiszen annál több mindent él meg el-dalolni való, azaz csakugyan fontos, lelket mozdtító dologként. És mentől több érzés műveli, termékenyíti tulaj-don lelkünket, annál inkább növekszik

bennünk a máshoz való odahajlás, a másik lélek megértésének képessége. Aki tehát a zenei önkifejezés eszköztét kezünkbe adja, nem egyetlen művésze-ti ágra, hanem a világra tesz bennün-kezt fogékonyabbá: emberségünket gya-rapítja.

A Kodály-féle zenepedagógia éppen ezt akarja – és tudja – megcselekedni. Mostanában néhányan kezdik megkér-dőjelezni a kodályi gondolat – vagy leg-alábbis a megvalósítására szolgáló mód-szer – eredményes voltát. Nem vagyok szakember, mégis szólni szeretnék, azok-nak a nevében, akik a kodályi szellem-ben nevelkedtetvén cseperedtek, ugyan





nem zenészekké, de közösségük hívebb tagjaivá és boldogabb emberekké.

Gyerekek voltunk: az, hogy a tanterv milyen, hogy a tanárnak módszere van, valójában sohasem tudatosult bennünk. Egyet azonban éreztünk már akkor is: életünk részévé vált a zene. Kamasz-lelkeseδέsem múltán, felnőtt fejjel, tanárként – tehát szüntelenül a nevelés gondjaival foglalkozva – is csak azt mondhatom: nagyszerű, tette kész, erejét élvező közösség volt a miénk. Vígán és elszántan fogtunk neki mindennek, ami a „banda” dicsőségének öregbítését ígérte: almamag-gyűjtés, iskolaudvar-gyomlálás vagy országos művészeti verseny – nekünk egyre ment. Elsők akartunk – és sokszor tudtunk is – lenni mindenütt.

Csakugyan „csudaosztály” lett volna a lakótelepi általános iskola zenei osztálya? Valamennyi zenei osztály csudaosztály volt? Nem hiszem. Pedig ezekben az osztályokban feltűnő módon jobb, szorosabb kötelékek fűzték együvé a közösség tagjait, mint másutt – és tartósabbak is. Igen, mert a zene segített, még pontosabban: a kodályi gondolat diadalmaskodott nevelésükben.

Hadd hivatkozzam saját elemi erejű élményemre. Negyedik osztályban járhattunk először a „nagyok” karéneke: éppen a hidasjátékot és a *Zöld erdőbent* énekelte a kórus. Az alt szólamba tartoztam, és titkon – mint utóbb kiderült, számos „sorstársammal” egyetemben – irigyeltem a szopránosokat, amiért „ők a magyarok”. A kóruséneklés azonban nem olyan, mint a rabló-pandúr: be kellett látnunk, hogy a méltá-

nyosság kívánta időnkénti szerepcseré megoldhatatlan. Egyetlen lehetőségünk maradt: zord, kemény, kegyetlen altnak lenni, hogy utálatos kevélységünkkel bár, de hozzájárulhassunk Lengyel László népének erkölcsi győzelméhez.

Hamarosan sor került az első zeneakadémiai szereplésre. Karnagyunk felemelte a kezét, hirtelen halálos csend lett. Minden idegszálammal a tanárt figyeltem, mégis pontos és éles tudatában voltam annak, hogy a többi száztizenkilenc is ugyanezt teszi. Máig emlékszem a torokszorító döbbenetre, amellyel – még mielőtt a tanár keze nekilendült volna – hirtelen felismerem: egyetlen hang vagyok, de egyedül is elronthatom százhuszunk munkáját. Talán életemben nem igyekeztem még ennyire – csak óvodás gyermekek akarják ilyen feltétlenül, szinte szemérem nélkül a jót. Nemcsak tízegynéhány év távlatából hiszem, igazán így volt, bár megnevezni akkor még nem tudhatam az érzést. Néhány perc múlva, miközben a folyosón lökdösődve, kacarászva, torkunk szakadtából csitítgattuk egymást, valódi katarzist éltem át: nem rontottam el, sőt én is hozzájárultam a közös eredményhez, a legeslegtöbbet tettem, amire egyáltalán képes vagyok! Azt csak később gondoltam végig, hogy egyedül hiába éneklek szépen, a közös siker boldogságához a többiek ugyanilyen erőfeszítésére van szükség, ha tehát máskor is részesülni akarok benne, azon kell lennem, hogy nekik éppilyen fontos legyen e siker.

A közös éneklés tehát önfegyelemre, önfeláldozásra, a közösség erejének



felismerésére és megbecsülésére nevel. Azóta számtalanszor tapasztaltam, hogy igaz ez fordítva is: az igazán jó közösségek előbb-utóbb keresni kezdik az alkalmat az együtténeklésre, mert szükségük van egy olyan tevékenységre, amely szimbolikus erővel képes kifejezni az együvé tartozás felemelő érzését. Hogy kis közösségünket hogyan erősíti az éneklés, azt nap mint nap éreztük. Hogy az egyénnek mit ad a zene, azt az általános iskolában még nem láhattuk be, egyszerűen csak szeretünk énekelni. Már gimnazistaként mértem fel, milyen kincset kaptam a második anyanyelvvél.

Szóltunk már az önkifejezés jelentőségéről. Egy önkifejezési eszköz: a szó szinte születésünktől kezdve rendelkezésünkre áll. Nem hiába vált azonban szállóigévé Vörösmarty két sora: „*Nem érez az, ki érez / Szavakkal mondhatót*”. A zene egyrészt kevesebb, másrészt sokkal többre vállalkozhat az elsősorban fogalmi jellegű nyelvnél. Ezért nagy dolog, hogy a kodályi zenepedagógia egy második – érzelmi – nyelvet is képes adni neveljeinek. Anyanyelvet mégpedig: a cél ugyanis nem kevesebb, mint hogy egyfajta zenei kifejezésrendszerben tökéletes biztonsággal mozogjon, teljesen otthon legyen az ember.

Az anyanyelv voltaképpen földrajzi véletlenség: csak a bölcső körül beszélőkön múlik, milyen nyelvű értelmesedik majd a csecsemő gőgicsélése. Ám a „véletlenül” nekünk jutott szavak társaink maradnak mindhalálig, lényünk elidegeníthetetlen részévé, önma-

gunkká válnak. Idegen nyelveket beszélni üdvös dolog, megtanulhatunk nem egyet, elvben akár az anyanyelv tökéletességével. De az eredeti, a gondolkodásunkba, vérünkbe ivódott kifejezőmódot, a minden árnyalatában „öröktől fogva” ismertet és ezért ösztönösen működött nem nélkülözhetjük még e folyamatban sem.

Ahogy az anyanyelv kiindulópontjává válik a további ismeretek szerzésének, úgy lehet a zenei anyanyelv kulcs bármely zene megismeréséhez. Elvben mindegy lehetne, hogy milyen zenét „fogadunk” anyanyelvünké. Mindegy – mondhatná valaki – hol jelöljük ki azt a bizonyos szilárd pontot... Csak-hogy véletlenből sorsunkká lett anyanyelvünk már visszavonhatatlanul egy közösség tagjaivá, s így potenciálisan egy kultúra örökösivé, reménybeli gyarapítóivá avatott bennünket. És örökösivé a történelemnek is, mely e kultúrát formálta. Mi egyebet választhatnánk magunknak tehát zenei anyanyelvül, mint saját népzeneinket? De nemcsak a nemzeti önismeret igénye szól e választás mellett, a célszerűség is ezt diktálja. Amin rajta a közös ízlés, közös lelkialkat lenyomata, az eleve ismerősnek, könnyebben elsajátíthatónak tűnik számunkra. Vagyis ezt sikerülhet leggyorsabban „ösztönös” kifejezőmóddá fejlesztenünk.

És ha az általános iskolából kikerülő szórakozottan zsebre vágják a bűvös kulcsot, és sose nyitják ki vele a kincseskamra ajtaját? A kulcs akkor is arany. Az önkifejezés képessége önmagában is érték, melyre sokan csakis az



iskolában tehetnek szert. Kodály elgondolása értelmében az általános iskolai énektanítás egyik alapvető feladata a zenei írás-olvasás készségének kialakítása, e készség elsajátításának eszköze pedig a relatív szolmizáció. Hallani néha olyan véleményt is, hogy a szolmizáció akadályozza a zene igazi megszerettetését. Mindenfajta tanulásnak adódhatnak verejtékes pillanatai, melyek feledtetik a közvetlen teendők-nél kecsegtetőbb célt. Annak idején mi se igen rajongtunk a kvintkör eszméjéért, s meg-megkíséreltük elodázní a bonyolultabbnak ígérkező dallamírás-röpiet. De az éneklés, természeténél fogva *eleve öröm*. Akkor is az, ha dúdol-ják, akkor is, ha teli torokkal fújják a dallamot, s a lényegen az sem változ-tat, hogy ha szöveggként történetesen szolmizációs neveket társítunk a hang-hoz. Kézefekvő az érv: ha úgysem ze-nészeket, csak jókedvű, harmonikus lelkű embereket akarnak nevelni, mi-nek a szolmizációval gyötörni a gyere-keket? Hadd hivatkozzam ismét ma-gam példájára. Akadtak közöttünk jó fülű, szép hangú, eleve fejlettebb zenei érzékkel rendelkező gyerekek, akik mindenképpen a zene közelébe kerül-tek volna. De voltunk olyanok is szép számmal, akiken a korszakos felismerés, hogy zongorája nincs, de hangja mindenkinek van, önmagában vajmi ke-veset segített volna. Mert mi magunk-tól, amúgy „égi madarak módjára” so-se tudtunk volna dalolni. A szolmizáció kellett hozzá, hogy a nagyszerű kíván-ság: „*legyen a zene mindenké*” – szá-munkra is teljeseadjék.

Kosztolányi szerint a tény, hogy ma-gyarul beszélünk és gondolkozunk, életünk legnagyobb eseménye, mely-hez nincs fogható. Ha ez igaz, akkor azok, akiknek a kodályi gondolat zenét adott, bízvást elmondhatják: életük második legnagyobb eseménye éppen ez. Mert immár minden örömiüket ki-dalolhatják, és minden bánatból talpra énekelhetik magukat. Nevükben pró-báltam szólni. És azokéban, akik az is-kolai kórusban sejtették meg, hogy egyetlen fej és egyetlen szív birtokában is van mód megtapasztalni a hétfejű sárkányok erejét...

*

A fenti írásban emlegetett zenei általános iskola 1956 szeptemberében nyi-totta meg boltíves kapuját. 2006-ban – a forradalom és fennállásának 50. évfordulóján – nagyszabású jubileumi koncertet rendezett a Zeneakadémia nagytermében. Az iskola jelenlegi ta-nulóin kívül énekel ott még egy száz-tagú, kissé élemedettebb korú tagok-ból álló énekkar is. Ennyien gyűltek össze egyetlen, az iskola kapujára kira-gasztott felhívás hatására: aki valaha ide járt zenei osztályba és kedvet érez hozzá, hogy a májusi koncerten egyko-ri iskolatársaival, a fölötte és alatta já-rókkal együtt ismét részt vegyen a haj-dani örömben, jelentkezék.

Többszörös nagymamák-nagypapák és mindössze húsz éve végzettek, és kis fityfirittyek próbáltak januártól májusig nagy buzgalommal, hetente. A jubileu-mi hangversenyen három felkérést is kaptunk, hiába magyarázta karnagyunk





– hajdani Kodály-tanítvány, két zseniális énektanárunk egyike –, hogy ez a kórus csak erre az egyszeri alkalomra társult, de tulajdonképpen nem létezik. A felkérők nem hitték és mi együtt maradtunk.

2009 decemberében, a fent említett zenei általános iskola karácsonyi koncertje után a Véndiák Kórus egyenruhájában – az egyenruhától feljogosítva e teljességgel alkalmatlan pillanatban – a zenei tagozat kórusának nagyszerű karnagyát kérdezetném a kodályi zenepedagógia, egyáltalán a zenei nevelés mai helyzetéről. Nemigen megy. Majd széttépik, üdvözlik, szólongatják, dicséretét várják a koncerttől fellelkesült, még az éneklés örömetől kihevült tanítványok. Mondaná, hogy ez az iskola még szerencsés az igazgatótól által kijárt – az önkormányzatnál kikönyörgött – heti négy énekórával meg a két karénnel: másutt a zenei tagozaton is csak három óra van általában. A kóruséneklésre már se órakeret, se anyagi eszközök nem állnak rendelkezésre, és kötelezővé tenni sem szabad. Jöhet,

aki épp akar: hajnalban vagy tanítás után. A normál tagozaton egyenesen tragikus a helyzet. A hajdani két óra helyett már csak egy van hetente – és ez esetben az egy óra csökkenés nem csupán egy óra veszteséget jelent.

Próbálna vigasztalni – engem is, magát is –, hogy egy-egy céltudatos, talpraesett igazgató, megértő kollégák az órakeretből a számítástechnika mellett énekre is... A tanár szakmai felkészültségén, személyes varázsán rengeteg múlik...

Utóbbit eddig is tudtam, most is bizonyítva látom. Három lelkes növendéke már messziről integet, lelkesedve köszöntik. Tavalyi nyolcadikosok, eljöttek közönségnek, nosztalgiából, megmerítkezni az elmúlt jóban.

Azért énekeltek minden nap, ugye? Hogyne, a fürdőszobában, meg a magunk kedvére olykor. Jó arcú, jó szándékú, muzsikára, közösségre szomjas gyerekek. Egyiküknek – a nyelvi előkészítő osztályban – egyáltalán nincs, a másik kettőnek hetente egyszer van énekórája – elvben. Gimnazisták, Kodály országában.





Éggyéb

Előzetes a *Mester és Tanítvány* huszonhatodik (2010/2.) számáról

HUSZONHATODIK SZÁM: Címe: *Vezetés*
A kéziratok megküldésének végső időpontja:
2010. március 10.
Megjelenés: *2010. május 25.*

Köszönettel vesszük, ha javaslatokat kapunk a *későbbi számok témáira.*

Huszonhatodik, *Vezetés* című számunkban megvizsgáljuk, hogy milyen hatást gyakorolhat az iskolavezetés tevékenysége az intézmény működésének eredményességére, hatékonyságára. Úgy véljük, hogy néhány tényező jelentősen befolyásolhatja az *eredményességet*, ilyen például a pedagógusok felkészültsége, módszertani kultúrája, az iskolai munka szervezettsége, aktív tanulással töltött idő, az értékelés, a továbbképzés, az anyagi ösztönzés, a motiválás stb.

Várjuk és köszönettel vesszük, ha írásaikkal megtisztelik szerkesztőségünket a fent jelzett határidőig. Elektronikus címünk: nagy.agnes@btk.ppke.hu





A MESTER ÉS TANÍTVÁNY ÖSSZEVONT TARTALOMJEGYZÉKE

Hatodik évfolyam (21–24. szám)

ACZÉL Petra:

On-lények digi-léte? Médiakultúra a XXI. században – Gondolatok a médiahatások változásairól (2009/22, 32–43.)

BABAI Zoltán:

Új szakképzést! (2009/23, 16–26.)

BAJZÁK Erzsébet M. Eszter nővér:

Körkép a katolikus szakiskolákról (2009/23, 88–94.)

BAUMANN József:

Vallomás a szakképzésről (2009/23, 128–133.)

BODOR Mária Anna:

Egy kritikus szellem a XIX. századból (2009/24, 155–156.)

BUGOVITS Valéria:

A természet leírása és a lélekrajz összefüggése Lev Tolsztoj korai műveiben (2009/Különszám, 72–84.)

CZUPORNÉ HETÉNYI Rita:

A szeretet ereje I. (2009/23, 101–115.)

A szeretet ereje II. (2009/24, 89–98.)

CSERNÓCZKY Judit:

Egy budai polgár a XXI. században – Interjú Horkay Hörcher Ferencsel (2009/22, 122–129.)

Kiaknázatlan kincsesbánya: a szakképzés – Interjú Koronka Lajos mérnöktanárral (2009/23, 116–123.)

Kultúra és érték – Interjú Gulyás Dénes operaénekesssel (2009/24, 99–106.)

A cigánysággal kapcsolatos oktatás és kutatás első magyar egyetemi műhelye – Beszélgetés Forray R. Katalinnal, a Romológia Tanszék alapító vezetőjével (2009/Különszám, 66–70.)

CSIMA Ágota:

A Kolping szakiskolák szerepe a szakképzés becsületének helyreállításában (2009/23, 95–97.)

CSIZMADIA Gertrúd:

Ünnep az iskolában (2009/21, 75–78.)

Holle anyó ünnepei (2009/21, 113–116.)





DÚCZ Mihály:

Képzőtársaságok, önképzőkörök a múltban – történelmi mozaikok a kezdetekről (2009/23, 158–167.)

ÉRFALVY Ferenc:

Személyiség?! (2009/24, 165–166.)

ÉRFALVY Lívია:

Haláltudat és alkotás – A szubjektum egzisztenciális határhelyzete Kosztolányi Dezső Játék első szemüvegemmel című versében (2009/23, 173–182.)

F. PÉCHY Gabriella:

Motivációs helyzetkép feltárása a nyelvi előkészítő évfolyamon (2009/21, 167–175.)

FERENCZI Borbála:

Ünnep és fesztivál körkép (2009/21, 159–161.)

A megfigyelők megfigyelése (2009/22, 162–164.)

FŰRÉSZ István:

Az ember, a gazdaság és a szakképzés (2009/23, 42–51.)

Az iskola mint ünnep (2009/21, 71–73.)

GABÓDA Béla:

A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola a számok tükrében (2009/24, 141–154.)

GÁBOR Bálint József O. Pream.:

„Ünnepbe küldeni” (2009/21, 7–9.)

Mi mindent adhatunk át? – Elmélkedés a közvetítés fontosságáról (2009/22, 7–10.)

Két kép: „Spanyolgitár és angolkert” – A szakképzés mögötti többlétről (2009/23, 7–10.)

Külögni a századból (2009/24, 7–10.)

Hány méter a szeretet? (2009/Különszám, 7–9.)

GERBER Alajos:

Egy évtized a lelki laborban – hitre nevelés a szakiskolában (2009/23, 98–99.)

GLÜCKNÉ MÁRTON Gyöngyi:

Művészeti nevelés az óvodában (2009/24, 38–42.)

GOMBOCZ Orsolya:

Az ünnep a pedagógusjelöltek gondolkodásában (2009/63–70.)

HAUSMANN Alice:

Csillagocska (2009/24, 63–69.)

HEGEDŰS Eszter:

Értékek és divatok a kisgyermekkorai zenei nevelésben (2009/24, 167–179.)





HEKMANNÉ BALÁZS Mária:

Az óvodáskorú gyermekek világa és a média – hogy ne legyen kapcsolat (2009/22, 57–61.)

HOFFMANN Rózsa:

Egyházi iskolák a mai oktatáspolitikai erőtérben (2009/24, 159–164.)
Konzílium (2009/23, 124–127.)

HOPPÁL Péter:

Éneklés az iskolában, az egyházi ének szerepe a XXI. századi református közoktatásban (2009/24, 44–47.)

IVÁNYINÉ NAGY Kinga:

Egy könyvtárostánár tapasztalatai (2009/22, 109–111.)

KAPOSI József:

Nevelés a tanórán kívül, avagy civilek a rezervátumban (2009/23, 28–37.)

KASS RÓBERTNÉ PORNAI Éva:

„A hetedik napon megpihent...” (2009/Különszám, 85–96.)

KATONA Nóra, SZITÓ Imre:

A vizuális médiában megjelenő erőszak hatása a gyermekekre és serdülőkre (2009/22, 46–56.)

KOCSIS András:

Töredékek a művészeti nevelésről és tankönyveiről (2009/24, 21–27.)

KORMOS József:

Az iskolák meghatározó szerepe (2009/24, 157–158.)
Biológiai és/vagy társadalmi nem (2009/22, 165–166.)
Pázmány Péter és Fináczy Ernő a vallás és a pedagógia egymásra vonatkoztatott céljáról (2009/23, 152–157.)

KOVÁCS Ágnes:

„mikor az Isten visszaszívja lélegzetét” *A biblikus motívumok szövegszervező szerepe Elek Artúr prózájában* (2009/Különszám, 98–111.)

KOVÁCS András:

A (keresztény) család szerepe a (hitre) nevelésben (2009/21, 102–112.)

KOVÁTSNÉ NÉMETH Mária:

Drámák esztétikai és didaktikai nézetből (2009/21, 164–166.)

KRÁNITZ Mihály:

Az ünnep keresztény értelmezése (2009/21, 10–18.)





KRÍZA Ildikó:

Ünnepek rendje és a hagyományos kultúra értékei (2009/21, 33–44.)

KUSTYÁN Ilona:

Bemutatózik a komáromi Selye János Gimnázium (2009/22, 155–157.)

LAMI Pál:

Búcsút intünk múltó diákévek (2009/21, 59–62.)

LÁSZLÓ Tímea:

Információs technológiák a piliscsabai Ward Mária Iskolában (2009/22, 77–81.)

MADARÁSZ Sándor:

A szakképzési rendszerünk újjáépítésének néhány kérdése (2009/23, 11–15.)

MARÓTH Miklós:

Az ünnepek (2009/21, 45–49.)

MIKSA Lajos:

Dániától Sárospatakon és Lakiteleken át a hazai cigányságig (2009/23, 60–70.)

Emlékek Fótról – Első osztálytalálkozó negyvenkét év után (2009/Különszám, 53–65.)

MÓSER Zoltán:

Neved ünnepére (2009/21, 156–158.)

MRÁZNÉ RÁDI Mária:

Ünnepel a Constantinum (2009/21, 152–154.)

MÜLLERNÉ BALOGH Eszter:

A tűznek nem szabad kialudni! Az énektanár felelőssége az ezredforduló iskolájában
(2009/24, 48–56.)

NÉMETH Miklós Attila:

A média fogságában (2009/22, 23–31.)

OROSZLÁNY Péter:

Önismeret és egészség (2009/21, 117–120.)

PÁLVÖLGYI Ferenc:

Az értékközpontú erkölcsi nevelés konstruktív rendszere I. (2009/21, 134–151.)

Az értékközpontú erkölcsi nevelés konstruktív rendszere II. (2009/22, 138–154.)

Az értékközpontú erkölcsi nevelés konstruktív rendszere III. (2009/23, 135–151.)

Az értékközpontú erkölcsi nevelés konstruktív rendszere IV. (2009/24, 117–140.)

POLÁKOVITS Nándor:

Behálózva – avagy a krétától a videóig, és tovább... (2009/22, 63–70.)

PROKOPP Mária:

A vizuális művészetek szerepe az ünneplésben (2009/21, 19–29.)





RITTER Betty:

Virtuális térben valódi lélek (2009/22, 82–84.)

SÁLYINÉ PÁSZTOR Judit:

„Ne az ünneplést ünnepelje a közönség, hanem az ünnepet” – Iskolai ünnepélyeink (2009/21, 50–57.)

SÁVOLY Mária:

„...holmi hamis értékek, ...csillogó délibábok” helyett felelősségteljes, magas színvonalú művészeti szakképzést! (2009/23, 71–77.)

SOLTI Kálmán:

„Psalmus humanus” – Gondolatok a zenei nevelésről (2009/24, 58–62.)

SOMHEGYI Annamária:

A művészetek, az iskolai egészségfejlesztés és a tanulási eredményesség (2009/24, 29–37.)

SOMOGYI Ferenc, SOMOGYI Katalin, SOMOGYINÉ Csécsi Éva:

A globalitás jelenségei a Hétszínvilágban (2009/22, 112–121.)

SZABÓ Balázné:

Szubjektív diagnózis a szakképzésről (2009/23, 53–59.)

SAKÁL Ferenc:

Óraszámemelés vagy tantervi szabadság? Lehetséges kiutak az esztétikai-művészeti nevelés válságából (2009/24, 11–20.)

SZŐKE-MILINTE Enikő:

A kompetencia-alapú oktatás és pedagógusképzés II. (2009/21, 121–132.)

A kompetencia-alapú oktatás és pedagógusképzés III. (2009/22, 130–137.)

A média hatása a gyermek személyiségére, avagy szükség van-e médiapedagógiára? (2009/22, 11–21.)

TATAI-TÓTH András:

Változások a szakmunkásképzésben (2009/23, 79–87.)

TÓTH András:

Kell-e nekünk képzett szakmunkás? (2009/23, 38–41.)

UJHÁZY András:

Az idő csapdájában – a diákok időbeosztása és a média hatásai egy kérdőíves felmérés tükrében (2009/22, 71–75.)

Kultúra az egyházi iskolában (2009/24, 109–116.)

VARGA Aranka:

Iskolázottság és gyermekvédelem (2009/Különszám, 10–51.)





VARGA László:

Helyet kérek csupán a testvérek között! (2009/24, 71–75.)

VÁRKONYINÉ MIHÁLYI Anikó:

„Egy Isten-arc van eltemetve bennem” – A személyiség formálása és a keresztény gondolkodásmód kialakítása az irodalomórán (2009/22, 85–107.)

VÉGVÁRI Györgyi:

Közönség vagy közösség? (2009/21, 79–83.)

Volt egyszer egy szakiskola (2009/23, 168–170.)



Mester és Tanítvány

OKTATÁS ÉS POLITIKA

Az oktatás világát szeretjük távol tartani a politika csatamezejétől. Helyes is, hiszen a két nagy politikai tábor és a kisebb csoportosulások állandósult és mind élesebb szembenállása, a politikai kultúra eldurvulása és negatív kísérőjelenségei idegenek az embernevelést nyugalomban, szeretetben és békességben végezni akaró pedagógia gyakorlatától.

Ám az oktatási rendszer és annak működése szerves tartozéka egy ország közösségi életének, azaz politikájának. Elválaszthatatlan attól. Így hát, amikor ismét országgyűlési választásokra készül az ország, szükség szerű, hogy a pedagógia művelői számot vessenek a tantermekben zajló folyamatok oktatáspolitikai vonatkozásaival is. Hogy elgondolkozzanak és szembesüljenek majdani választásuk, azaz politikai döntésük várható szakmai következményeivel.

A *Mester és Tanítvány* jelen kötete e célból választotta címadó témájául az oktatásügy rendszerszintű vizsgálatát, az oktatás és a politika összefüggéseinek tárgyalását.



Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Bölcsészettudományi Kar
Piliscsaba

Ára: 1100 Ft

