

ÉRTÉKEK AZ ISKOLÁBAN

„Parancsaink között a szent hitet tesszük az első helyre”
– szól Szent István Intelmeiben fiához, Imre herceghez.

„Etikai kódexre szükség van
– mondják a közigazgatás érdekképviseletai, a pártok és a kormány.”¹

EGY DOLOG NYILVÁNVALÓ, annak ellenére, hogy egy évezred választja el a fenti mondatokat: az emberi társadalmak nem nélkülözhetik azt a valamit, ami eligazodásul, tájékozódásul szolgál számukra. Ez a valami az érték(rend), ami több, mint egyszerű szabálygyűjtemény a mindennapok számára, megemeli a mindennapok világát, arra készíti, hogy önmagunk fölé emelkedve a lehető legjobbat próbáljuk önmagunkból „kitermelni”. Tartozzék az érték a transzcendencia vagy a szekularitás világához, a társadalomba szervezett ember számára nélkülözhetetlen. Az iskola társadalmi rendeltetésű intézmény, így értékekhez nyilvánvalóan van köze.

A kérdés az, miféle értékekről lehet szó az iskolával kapcsolatban. Az érték mint filozófiai kategória és mint pedagógiai kérdéskör másképpen vetődik föl a vele mint abszolútummal számoló iskolatípusokban (felekezeti iskolák), és az értékek változásában, pluralizmusában, viszonylagosságában gondolkodó önkormányzati fenntartású iskolákban (az intézmények zöme). Emlékezhetünk: a NAT koncipiálásának, kimunkálásának időszakában volt egy szakasz, amikor külön az értékekről szóló fejezet megalkotására történtek erőfeszítések. Meglátásom szerint nem a szellemi/szakmai muníció elégtelensége volt az oka annak, hogy ez a fejezet végül is lekerült a napirendről, bár a NAT is – természetesen – hivatkozik értékekre (a demokrácia, a nemzet,² az európai humanizmus fogalmihoz kapcsolódó értékek), mint az intézményes nevelés/oktatás/képzés legátfogóbb tájékozódási pontjaira. Alig képzelhető el, hogy ez másképp is történhetett volna, hiszen – értékelméleti – nézőpontból vég-

1 *Heti Válasz*, 2001/7.

2 Felettből érzékeny területről van szó. Egyfelől teljes mértékben vállalható törekvés, ha az iskola a „nemzeti kultúra” ápolását abban a szellemben végzi, amit így foglalhatunk össze: „Azért vagyunk a világon, hogy valahol otthon legyünk benne.” Ennek egyik értelmezése nyilvánvalóan a (nemzeti) kultúra. Ám arról is van bőszeges tudomásunk az emberi társadalmak történetéből, hogy sanda politikai hatalmak kezében milyen mértékben válhat könnyek és vér forrásává az olyan „legfőbb értékre” történő hivatkozás, mint „nemzet”, „nemzetiség”, „etnikum”, „vallás”. (ld. fundamentalizmusok).

ső soron minden nevelés értékorientált (bár vannak, akik ezt vitatják). A kérdés az, mi az értékek forrása. Az ún. alternatív pedagógiák nevelési filozófiái szerint a legfőbb érték a növendék egyéni kiteljesedése, az iskola feladata ennek elősegítése, szolgálata, „katalizálása”. Más orientációjú nevelésben jól definiálható, az iskolai tevékenységhez képest fölérendeltnek tekintett forrásból származó, hagyományok által (is) szentesített értékek állítódnak a nevelés célrendszerébe (felekezeti iskolák nevelési filozófiái). A pedagógiában (az iskolai nevelésben) az értékekkel kapcsolatos felfogás a pedagógiai célrendszerben szokott megfogalmazódni.

Oly gyakran halljuk, hogy szinte közhelynek számít: történeti korszakváltások idején – úgymond – gyakran átértékeljük legalapvetőbb értékeinket is. Oly gyakran mondják ezt nekünk, hogy magunk is elkezdjük mondogatni, mint valamiféle saját meggyőződést. Turbulens időkben – korszakváltás idején – kiváltképpen időszerű kissé lefektetni a „pörgést”, s számba venni, hogyan is állunk dolgainkkal: aktuálisan az értékek iskolai közvetítésével.

Értékek és ifjúság

Szakmai körben is meglehetősen elterjedt felfogás szerint az idő „gyorsulása” az értékek változásaira is érvényes. E felfogás értelmében a 20. század első felében az egymást váltó nemzedékek értékei álltak szemben egymással, „*ma azonban ez a jelenség egy generáción belül is érzékelhető, azaz intragenerációssá vált – ezáltal szinte lehetetlené téve az érték átörökítésére törekvést.*”³ (Közbevetőleg: egyetemi tanárképzési tapasztalataink is jeleznek effajta nehézségeket).⁴ Történetileg az intragenerációs értékátrendeződés kezdetei ahhoz a korszakhoz kapcsolhatók, amikor a második világháborút követő új világrendben a térség országainak a szovjet-típusú (kényszer)modernizáció útját kellett járniuk, amelynek velejárója volt a hagyományosan vezető történelmi rétegek lesüllyedése és az addigi alsó társadalmi rétegek emelkedése. Manapság viszont már egyenesen „értékválságról” „posztmodern bizonytalanságról” szokás értekezni. Ha az igazságosság, az egyenlőség és a méltányosság elvén berendezkedő társadalmak eljövételéhez kapcsolódó „Nagy Narratívák” érvényüket veszítették is (némelyek szerint csak időlegesen!), váltig kérdéses, hogy valóban a (korábbi) értékek veszítették-e el hitelüket vagy a mi hozzájuk való viszonyunk bizonytalanodott el. Ha ugyanis az intragenerációs értékátrendeződés olyan tempójú és mélységű, amint azt a fenti idézet sugallja, akkor az iskola valóban igen nehéz, akár reménytelennek nevezhető helyzetbe került. Valóban ennyire súlyos a helyzet? Azért érezzük indokoltnak e költői kérdést, mert a fiatalság értékorientációjának feltárására irányuló aktuális felmérésekből a kutatók által levont következtetések arra utalnak, hogy a valós helyzet

3 Pedagógiai Lexikon, 1997.

4 Az a kulturális hagyomány, amit a „bennünk élő képzeletbeli könyvtár” (Szegedy-Maszák Mihály) metaforájával fejezhetünk ki, úgy tűnik föl, kezd illuzórikussá válni. Tapasztalatok szerint a felsőoktatásban a fiatalokkal való kommunikációban egyre nehezebben lehet közös hivatkozásokat, utalásokat találni. A II. „Kiss Árpád emlékkonferencia” keretében („A programozott oktatástól a tudás társadalmáig”) tartottam beszámolót e témáról.

bonyolultabb, összetettebb.⁵ Melyek a meghatározó vonásai a mai ifjúság (15–29 évesek) értékprofiljának? A hivatkozott forrásból (Ifjúság – 2000) megtudhatjuk, hogy a rendszerváltást követő évtizedben kielezettebbé vált a társadalom kettészakítotttsága (főváros/nagyváros versus vidék), ez kifejeződik a kulturális fogyasztás eltéréseiben is. Folyamatosan emelkedik az olvasott napilapok/hetilapok száma (ennek tartalmi irányultsága a vizsgálatnak ebből a szakaszból nem volt kideríthető). A szabadidő eltöltésének arányai – egybehangzóan más vizsgálatokból ismert tendenciákkal – erőteljesen eltolódnak a tévézés irányába. Az elsősorban preferált értékek a harmonikus, boldog élethez kapcsolódnak, s nem anyagi természetűek: igaz barátság, családi biztonság, szerelem, békés világ, belső harmónia. A másodsorban kedvelt értékek: gazdagság, rend, érdekes és változatos élet, kreativitás. Harmadsorban következnek a társadalmi tudat köréhez tartozó értékek: tradíciók, nemzeti identitás. (A legkevésbé kedvelt értékek között szerepel a hatalom és a politika.) Figyelmet érdemel a vizsgálat ama megállapítása, mely szerint a magyar fiatalok értékei illetve értékítéletei az elmúlt évtizedben részben átalakultak, részben követik szüleik gondolkodásmódját (teljesen elfogadja szülei eszményeit 33%; részben fogadja el 40%). Figyeljünk: nem véleményekről, hanem eszményekről azaz értékekről van szó. Eként az összesen 73%-os (teljes és részleges) „eszményazonosság” fényében az értékátadás – fentebb idézett – intragenerációs nehézsége nem tűnik föl annyira drámainak. A szocializáció nézőpontjából a folytonosság és megszakítotttság dialektikájában a (gyors)elemzés tükrében mintha a folytonosság lenne a „domináns dallam”. A kép azonban bonyolódik, mert ezt olvassuk a jelentésben: *„A fiatalok világlátása legkevésbé a társadalmi hierarchiában felettük álló személyek, így a tanáraik és feletteseik vélekedésével egyeztethető össze.”* (i. m.) Viszont: a megkérdezett fiatalok valamennyi rétegében kifejezetten preferált érték a tanulás, továbbtanulás, átképzés. (!) Erőteljesen ellentmondásos helyzettel állunk szemben: az intézményes képzés felnőtt szereplői – a tanárok – nem képviselnek jelentős vonatkoztatási csoportot a fiatalok számára, miközben az intézmények által felkínált „portéka” – a szervezett tanulás lehetősége – a kifejezetten preferált értékek közé tartozik.⁶ A megkérdezettek világlátása főképpen a barátok valamint a házastársak/élettársak felfogásával, nézeteivel harmonizál, kevésbé az iskolatársakéval, munkatársakéval, és hogy kikkel a legkevésbé, azt olvashattuk az idézetben. Biztatónak tekinthető ugyanakkor, hogy *„A jövőre vonatkozó várakozásokat tekintve a véleményklíma szembetűnő módon a bizakodás irányában módosul.”* (i. m.) Összességében azt mondhatjuk a felmérés alapján, hogy a fiatalok értékprofiljának meghatározó vonása, hogy alapvetően instrumentálisan viszonyulnak az intézményekhez, az össz-emberi lét szempontjából fontos értékekre nézve nem az intézményektől, nem a tanároktól várnak eligazítást. Azaz egyfajta gyanakvás él ben-

5 *Ifjúság 2000*. Gyorsjelentés. Szerk.: Laki László – Szabó Andrea – Bauer Béla. 2001. Nemzeti Ifjúságkutató Intézet.

6 Tudjuk, hogy manapság a képzési piac jóval differenciáltabb annál, hogysem teljes mértékben azonosítható lenne a képzés világa az iskolarendszerű képzéssel. Ezt célszerű észben tartanunk, mivel a vizsgált minta (15–29 évesek) egy része már túl van életkorban az iskolarendszerű képzésen. Mindazonáltal az intézményes értékközvetítés, azaz témánk szempontjából, ezt a körülményt mellékkörülménynek ítéljük, nem döntő fontosságú tényezőnek.

nük az intézményekkel szemben, jellemző a visszahúzódás a privát lét védő-megtartó biztonságába, a közvetlen kapcsolatok világába. Az a körülmény, hogy a személyes tervek, elképzelések körében a tanulás és a szakmaszerzés említődött a legnagyobb gyakorisággal mint megvalósítandó elképzelés, kedvező társadalmi erőternek tekinthető az iskola számára – a „kliensek” oldaláról. A fiatalság egyértelműen tudatában van tehát az iskolázottság, a képzettség értékének az életpálya sikerében, ezért – szeretik az iskolát vagy nem – tanulni, szakmát szerezni akarnak.

Iskola és társadalom

A nevelésügyben közhelynek számító felismerés, hogy az iskolai nevelés hatékonyságának egyik (ha nem a legfontosabb) záloga a normabiztonság: a társadalom és iskolájának egyetértése az alapvető nevelési elvek és értékek vonatkozásában. (Az erre nézve gyakorta emlegetett példa a két világború közötti időszak gimnáziuma, ami – erről ne feledkezzünk meg –: lényegében elitiskola volt. Ma ez a megállapítás az iskolatípus legfeljebb két tucatnyi iskolájára érvényes.) Ennek tudatában is kedvezően nyugtázhatjuk azt a kutatói megállapítást, amely szerint mintha leginkább a gimnáziumba járó fiatalok találták volna legjobban fel magukat a megváltozott feltételek, körülmények közegeiben: *„Egy új, dominánsnak tűnő orientáció a gimnazisták körében optimista jövőképpel párosul. (...) Úgy tűnik, a fiatalok körében ez a társadalmi csoport érzi magát a napjainkban lezajló társadalmi változások nyertesének, elfogadva a családi környezet vállalkozást előnyben részesítő törekvéseit.”*⁷

A rendszerváltást követően a központosított irányításból decentralizáltba váltó hazai tanügyben az iskolák zöme helyi fenntartásúvá vált az intézmény egyéni, helyi sajátosságainak erőteljes megjelenésével, ami a regionálisan érvényesülő makrofolyamatok következtében nagy különbségek kialakulásához vezetett az egyes iskolák között. Az iskolák – úgymond – helyivé válásának erősítenie kell az intézmények szervezeti kohézióját, ebből következően felértékelődik a pedagógusok kötődése saját intézményük más tantárgyat tanító tanáraihoz, s talán (?) csökken a szaktárgyak szerinti elkülönülés. Másfelől viszont az iskolák társadalmi rétegek szerinti elkülönülése (szegregációja) is erősödött.

Mindeközben azért váltig „fehér folt” maradt az iskolák belső világa, mert *„...változások történtek az intézmények légkörében, a tantestületen belüli viszonyokban, az igazgatók és a pedagógusok kapcsolatában, a pedagógusok és a tanulók közti viszonyban, a tanulók viselkedésében és az iskolához, a tanuláshoz való hozzáállásában. E folyamatok természetüknél fogva nehezen megragadhatók: nem mutatja be ezeket a statisztika, és igen ritkák azok a kutatások, amelyek a feltárásukra irányulnának.”*⁸ A társadalmi különbségek éleződését követve éleződtek az iskolák belső légköre közötti különbségek is. Erről olvashatunk abban a vizsgálatban,⁹ amelyben a kutatók az iskolai háziren-

7 Gábor Kálmán: Az ifjúsági kultúra korszakkváltása. In: *Rendszerváltás és ifjúság*. Szerk.: Gázsó Ferenc – Stumpf István. 1992. MTA Politikai Tudományok Intézete.

8 *Jelentés a magyar közoktatásról, 1995*. Szerk.: Halász Gábor és Lannert Judit. OKI. 1996.

9 *Tessék megnevelni! Fegyelmi ügyek az iskolában*. Szerk.: Várhegyi György. 1992. Akadémiai.

dek tartalomelemzése alapján tártak fel két alaptípust: a „fegyelmi hadiállapotban” lévő intézmények és a nyugodt, tanulásra összpontosító légkörű intézmények körét. Ez a jelenség főképpen az intézmények társadalmi környezetének minőségével, illetve e környezet változásával állhat következményes kapcsolatban. Az iskolák tágabb környezetében bekövetkezett változásainak sorában elsőként a magántulajdonra épülő piacgazdaság megjelenését és az iskolázásban érdekelt társadalmi csoportok értékpluralizmusát említjük. Ezek értékeinek „transzformálása” az iskola világába csak részben történt meg, viszont – a hivatkozott Jelentés szerint – ebben a folyamatban az egyházak és a nemzeti értékek iránt elkötelezett társadalmi és szakmai csoportok jártak elől. Eredményként könyvelhető el, hogy polgárjogot nyert, természetessé vált a magyar iskolákban a világszemléletek/világnézetek sokfélesége, kifejezett értékként tételeződnek a fenntartható fejlődés filozófiája és a fenntartható fogyasztás szokásai, a természettel kapcsolatban az egészben gondolkodó ökológiai szemlélet. E körbe sorolható műveltségi területi/tantárgyi tartalmak: a hagyományos „kulturális technikák” (szövegértés, matematika) körének bővítése a számítógépes rutinok (computer literacy) és az idegen nyelv tanításának kiemelésével; az anyanyelvi tantárgyban a pragmatikus nyelvhasználat körébe tartozó ismeret- és képességekörök hangsúlyozása; a modern tömegtájékoztatási eszközök „nyelvének” (mozgóképkultúra) és az általuk közvetített tartalmak (tömegkultúra) elemző/szelektív beemelése az iskola világába. A vallási értékek rehabilitációját követően van immár (ismét) lehetőség az iskolai vallás- illetve hittanoktatásra (a felnőttek körében végzett felmérések ugyanakkor jelzik: a megkérdezettek zöme azon az állásponton van, hogy az állami iskolákban az oktatás legyen világnézeti szempontból semleges.) Az intézmények iránti fentebb említett gyanakvás erősen sújtotta a korábbi (pártállami) ifjúsági szervezeteket, amelyek részben eltűntek, megszűntek, részben átalakultak, „megszüntetve megőrződtek”. Jelenleg (is) működik a Magyar Úttörők Szövetsége (igaz: a pártállami időkhöz képest erősen megcsappant létszámmal), s mellette olyan „régí-új” szervezet, mint a Magyar Cserkészszövetség (és a vele rokon értékrendű Pro Patria). Ennél azonban fontosabb, a civil szféra megerősödésére, az iskola társadalmasodására utaló fejlemény, hogy jelenleg Magyarországon körülbelül százötven bejegyzett országos gyermek- és ifjúsági szervezet létezik, amelyek értékirányultsága és tevékenységi formái a civil szféra (megerősödésére utalnak. Ha tetszik: ezek is az értékrend sokszínűvé válásának jelei (feltéve, hogy nemcsak „cégtáblájuk”, hanem valóságos tevékenységük is van).

S vajon hogyan értékeljük azokat az adatokat, melyek szerint megnövekedett a társadalomban azon elvárások köre, amelyek a társadalmi beilleszkedéssel, a szocializációval és a közösséghez tartozással kapcsolatos értékekhez kapcsolódnak, s amelyek munkába vételét az iskolától várja el a felnőtt társadalom. Egyidejűleg azon felnőttek köre is bővülőben van, akik nagy jelentőséget tulajdonítanak az iskola olyan feladatainak, mint az erkölcsre, a rendre és fegyelemre, a másokkal való együttműködésre és a haza szeretetére nevelés.¹⁰ Vajon a felsoroltak a társadalom konzervatív gondol-

10 *Jelentés a magyar közoktatásról, 1997.* Szerk.: Halász Gábor és Lannert Judit. OKI. 1998. Egyebekben: a „-ra/re” nevelésről való véleményünk kifejtése az írás utolsó alfejezetében olvasható.

kodását jelzik, amint ezt a minősítést az idézett jelentésben olvashatjuk? Ám ugyancsak ez a jelentés szól arról, hogy a társadalom mindennek előtt teljesítményt vár el az iskolától, azaz hogy növendékeit „szerelje föl” mindazokkal az értelmi, érzelmi és szociális ismeretekkel és képességekkel, amelyek az ember egyéni és társadalmi boldogulását segítik elő. Azt várni az iskolától, amire az képes (vagy képessé tehető), ezt inkább instrumentális viszonyulásnak nevezhetnénk. Az ilyen instrumentális jellegű viszonyuláson érdemes eltöprengeni, mert – meglátásom szerint – azt a helyzetet modellezi, ahogyan az emberek általában viszonyulni szoktak társadalmi intézményekhez, szervezetekhez. Miről van szó? A társadalom (szülők) – fentebb idéztük – elsősorban teljesítményt vár el az iskolától, azért, mert az iskola/iskolázás értelmét az általa közvetített pszichikus képződmények (ismeret, készség, képesség, beállítódás stb.) használati értékében látják, abban, mennyire mozdítja elő, hogy a fiatal minél sikeresebb legyen magánemberként és munkaerőként egyaránt. Ezek a pszichikus képződmények értékékként tételeződnek, „megtermelésük” az iskolában azonban csak közvetve, műveltségi javak, művelődési tartalmak vagy egyszerűbben: tantárgyak közvetítésével lehetséges. Az instrumentális viszonyulás lényege éppen ebben a közvetítettségben áll, abban, hogy értékekhez eljutni, értékeket realizálni normál, átlagos iskolai közegben ilyen módon lehetséges. Ettől eltérő helyzet, amikor valamely eleve adott, kimunkált értékrendszer (alternatív iskolák pedagógiai filozófiái; felekezeti iskolák értékrendje) tudatos, szándékos választása által fordulnak szülők sajátos értékrendszerű intézményhez. Mindez azonban nem jelentheti azt, hogy a teljesítményelvnek azonos módon kell érvényesülnie az iskolában és a rajta kívüli világban. Az intézményben (általános képzési célú középiskola!) alanyi jogon illeti meg valamennyi növendéket az, hogy lehetőség szerint minél *teljesebb*, minél *kiegyensúlyozottabb* képzést kapjon. Miért? Azért, mert ahhoz előbb lehetőleg minél gazdagabb „munícióra” van szüksége a növendéknek, hogy majdan felnőttként minél teljesebb ember és minél ütőképesebb munkaerő lehessen. Ez a tartalma annak, amit úgy szoktunk mondani, hogy a közoktatásnak közfunkciós felelőssége van.

Valóságos, kőkemény konfliktushoz érkeztünk: az elnyújtott, általános képzés és a gyorsan megtérülő, „piacképes” tudásokat megtermelő képzés konfliktusához. Az előbbi az aktuális oktatáspolitikai preferenciáit képviseli, az utóbbi az instrumentális viszonyulás kifejeződésekképpen az iskolázásban érdekelt szülői társadalom álláspontját tükrözi. Sérül-e vajon, s mennyire az iskola ún. közfunkciós felelőssége, ha egy általános képzési célú intézmény (gimnázium) úgy dönt, hogy kínálatát a piacképes tudások (akár: szakképzési tartalmak!) irányába dúsítja? A kérdésre adható válaszok eltéréseiben vélhetőleg egymástól gyökeresen különböző értékvilágok fejeződnek ki. Az már csak színezi az említett konfliktust, hogy a felsőoktatás részéről több évtizede hangoztatott igény, miszerint a gimnáziumból tanulni képes, minél teljesebb körűen „pallérozott” fiatalokat várnak, a szorosabb értelemben vett szakmai tudnivalókat majd ők megtanítják. Sőt! Az aktuálisan mértékadónak tekintett régió (EU) szakképzésében is terjedő felismerés, hogy a munka világában és a technológiákban történő gyors változások következtében e képzési körben is az általános kompetenciák értékelődnek föl; affélek, mint döntési/együttműködési képesség, saját tevékenység

hozzaigazítása a változó feltételekhez stb. A hasznosságra, a társadalmi elvárásra (réteg- vagy csoportelvárásra) történő hivatkozás lehet alapja egy kialakított gyakorlatnak, de elvileg megalapozott döntésnek semmiképpen nem tekinthető. Ezzel szemben a (köz)oktatás közfunkciós felelőssége jogelvet fejez ki: a képzésből történő egyenlő és kiegyensúlyozott, valamennyi növendéknek alanyi jogon járó részesedés elvét. A vázolt konfliktus egyúttal azt is jelzi, hogy az instrumentális viszonyulás egyáltalán nem ellentmondásmentes. Témánk szempontjából az hangsúlyozandó, hogy iskola és társadalom (kliensek) viszonylatában az értékek köre jellegzetesen pedagógiai eszköztár (művelődési tartalmak, pedagógiai/módszertani eljárások) közvetítésével tematizálódik.

A tömegtájékoztató frissességével, gyors váltásaival, villódzó clip-jeivel, csábítóra lakkozott reklámvilágával az állandó változás – ha tetszik: a diszkontinuitás, a prezentizmus¹¹ – apoteózisában él. Nem ritka, hogy (részben) ezek hiánya miatt kapja meg az iskola a „konzervatív” címkét. Felfogásunk szerint ugyanakkor teljesen reménytelen helyzetbe hozná magát az iskola, ha feladatának azt tartaná, hogy versenyre keljen a prezentizmus ideológiáját valló médiavilággal. Az iskolai művelés/művelődés ehhez képest *inkább* a folyamatosság – ha tetszik: a kontinuitás – kánonját kínálja. (Figyelem: arányokról, nem vagylagosságokról van szó!) A „gyorsuló idő”-ben a szelektálás, az elemzés és értelmezés(!) lehet az iskola fő feladata. Ez eleve magában hordja az értékütközés kockázatát, s tapasztalataink is arra utalnak, hogy az értékütközések iskola és társadalom között tendenciaszerűen e dimenziók mentén húzódnak (kontinuitás vs. diszkontinuitás, vagy más szövegezésben, hagyományok vs. modernség). Ám nyilvánvalóan mindkét kánonra szükség van, ha azt akarjuk, hogy a nemzedékek közötti társadalmi párbeszéd esélyei (valamennyire) fennmaradjanak, valamint, hogy a világ(unk) fiatalok és idősek, azaz valamennyiünk számára élhető maradjon.

Nevelés és oktatás

Élhető világ – valamennyiünk számára. Vajon az iskola belső viszonyai hogy festenek ebből a nézőpontból? Fentebb idéztük: a tanulás, a képzés útján történő társadalmi előrelépés felértékelődött a fiatalok körében (Ifjúság 2000), s ez kedvezőnek tekinthető fejlemény. Ugyanakkor korlátozza az iskolai érték közvetítés lehetőségeit az a körülmény (ezt is adatoltuk az említett dokumentumból), hogy a tanulók, a fiatalok legkevésbé a hierarchiában felettük állók nézeteivel azonosulnak, és ebbe a körbe tartoznak a tanárok is. Nem vigasztaló, hogy másfél évtizeddel korábbi (igaz: nem országos mintán vizsgált) felmérésben is a tanárok kerültek a bizalmi személyek között a rangsor végére – sajnos.¹² Ezek az adatok még akkor is kedvezőtlen jelzések, ha

11 Az idődimenziók történeti nézőpontú elemzésére nem vállalkozhatunk. Ezért csak jelezzük, hogy ez a hatvanas (20. sz.!) évtizedhez kapcsolható irányzat, amelynek jellemzője a múlt fokozatos leértékelése, a jelen abszolutizálása, egyben a manipulációnak is eszköze lehet éppen a történeti tudat leértékelés következtében. Ld.: Spira Veronika: Az értékek változása és a pedagógia. In: Interdiszciplináris pedagógia. A Kiss Árpád emlékkonferencia előadásai. Debrecen, 2001. DE BTK Neveléstudományi Tanszék.

12 *Diákéletmód Budapesten*. Szerk.: Gászó Ferenc – Pataki Ferenc – Várhegyi György. 1986. Akadémiai.

a magyar tanügyben – talán – még nem tartunk ott, hogy a tanári munkát „pokolbeli melónak” kelljen tekintenünk, ahogy egy német magazinban olvastuk.¹³ S ezt az ellentmondásos helyzetet tovább bonyolítja az immár tömegessé vált középiskolai népesség nagymérvű, a családi háttér, a „hozott tudás”, a motivációk, a pályaelképzelések és a jövővel kapcsolatos igények szerinti heterogenitása (ennek csak egyik látható jele, amikor némely gimnazista elegáns, nyugati márkájú autóval érkezik az iskolába, egy másik pedig esetleg az éhségtől szédeleg; több, mint valószínű, hogy nem ugyanabba az iskolába járnak). Ha ehhez még hozzáveszünk olyan modern (poszt-modern?) jelenségeket, mint az egyszülős családból érkezők, a kábítózással „kacérkodó” fiatalok arányának növekedése a középiskolás népességben, akkor könnyen belátható, mennyire szerteágazó (szociális ellátás, felzárkóztatás, drogvédelem, lelki gondozás) feladattömeggel kell (meg)birkóznia a mai középiskola tanárainak. Ebben az írásban azonban az iskolai értékközvetítésnek egy másik tartományára kívántam reflektálni, amely annyira „természetesnek”, magától értetődőnek látszik, hogy hajlamosak vagyunk megfedkezni róla. Mintha a jelzett gondok, s a belőlük adódó feladatok súlya alatt jelentéktelenné válna az a körülmény, hogy az iskola mégiscsak arra rendeltetett társadalmi intézmény, hogy benne tanítás és tanulás történjék. Az iskola kiváltképp olyan munkaszervezet, amelynek deklarált céljai értékvonzatúak, mely célok arra szolgálnak, hogy „betájolja” magát mindennapi életének, működésének megszervezésében. A közoktatásban a célok, bár alapvetőek, „csak” általános orientációt jelentenek. Ám ha túlságosan rájuk figyelünk, akkor megnövekszik annak kockázata, hogy – úgymond – a pedagógia (iskola) az eszmény nevében elveszítse a valósággal való kapcsolatát. Tipikusan ez történik a politikai diktatúrák tanügyében, de ehhez hasonló kockázat érzékelhető azokban a (pedagógiai) kampányokban is, amikor éppenséggel „az erkölcs” kerül, (vagy mint korábban „a szocialista internacionalizmus” került) vezető értékként a „-ra/re” nevelés tárgyaként a figyelem középpontjába. Félre ne értsük: ki vitatná józanul – mondjuk – az erkölcs körébe tartozó értékek fontosságát. Mégis aggályosnak látjuk az effajta kiemeléseket, mert azt a kockázatot rejtik magukban, hogy szétszakítanak egymással összetartozó dolgokat, olyanokat, amelyek éppenséggel az iskola működésmódjának „természetéhez” tartoznak. Mire gondolunk? Arra, hogy a kiemelés következtében hajlamossá válunk arra, hogy elválasszuk egymástól a nevelést és az oktatást; arra, hogy a nevelést valahol az oktatástól elkülönülten, attól eltérő szférákban keressük. Márpedig kutatási eredmények¹⁴ fényében képtelenség (mi több: súlyos szakmai félreértés) egy effajta dichotómia tételezése. Lényegileg arról kívánunk szólni a továbbiakban, hogyan jönnek létre, hogyan születnek (és miféle) értékek a tanításban, tanár és diák „témacentrikus interakciójában”; mi javítja, mi rontja ennek az esélyeit; hogyan formálják (és olykor hogyan deformálják!) a fiatalokat ezek az interaktív folyamatok

Felfogásunk szerint nevelni csak közvetve lehet (idomítani lehet közvetlenül is). A személyiségbe beépülő, tartós (pszichikus) képződmények kimunkálása – tapasztala-

13 Herbert Reinke – Nobbe – Robert Vernier: Höllenjob Lehrer – Verlierer im Klassenkampf. *Focus*, 2001/15.

14 Arra az oktatáskutatási vonulatra gondolunk, amely a „rejtett tanterv” szaknyelvi metaforával tematizálódik a szakirodalomban, s amelynek a hazai oktatáskutatásban is két évtizedes hagyománya van.

taink és meggyőződésünk szerint – csak és kizárólag közvetve lehetséges. Gondoljuk csak meg: vajon mik a fő funkciói az iskolázásnak (intézményes nevelésnek). Főként az, hogy segítsen a növendéknek alapvető viszonyulásai tisztázásában: hogyan viszonyuljon örökölt kultúrájához, annak a népnek/nemzetnek/országnak a történelméhez, amelybe beleszületett vagy amelybe körülményei változásai folytán belekerült; hogyan viszonyuljon saját kora, számára adottságként megjelenő társadalmához; végül – de nem utolsó sorban –, hogyan viszonyuljon önmagához. E funkciók gyakorlása tartós folyamatban, közvetítő mechanizmusok révén képzelhető el, s vajon mi más lehetne a közvetítő, mint a társadalmilag és szaktudományosan érvényes és értékes művelődési tartalmak munkába vétele? A kulcsfogalmak tehát: művelődési tartalmak és azokat munkába vevő elsajátítási/feldolgozási/értelmezési folyamatok. Értékes és érvényes tartalmak kiválasztása alapvetően tantervi/tantervelméleti kérdés. A magyar tantervpolitika hagyományaira évszázadra visszamenően a „mit tanítsunk”, azaz a tartalmak túlsúlya jellemző. Az aktuális tartalmi szabályozásban (NAT, Keret-tantervek) előremutató fejlemény, hogy a kontinuitás kánonját képviselő, tradíció által szentesített műveltségelemek mellett hangsúlyosan jelennek meg az egyén számára (is) perspektivikus, egyszersmind társadalmilag is érvényes tudáselemek. Ez azért is fontos fejlemény, mert a megismerés-tudományok¹⁵ eredményei jelzik, hogy a képességek jobban fejlődnek, ha a fejlesztés társadalmilag és szakmailag is releváns, perspektivikusan nagy hozamú, valóságelvű tartalmakon történik. Kulcskérdés ebből a nézőpontból, hogy mit tervez a tanterv: egyszerűen művelődési tartalmakat (azaz: tananyagot) vagy a tartalmak munkába vételének folyamatát is. (Egyértelmű, hogy az utóbbi megoldás képviseli a korszerűbb megoldást. Ha a tartalmak a rendelkezésre álló teljes időt kitöltik, akkor nincs mód arra, hogy tanulói tevékenységek köré szerveződjék a tartalmak feldolgozása. Ha pedig erre nincs mód, akkor erősen korlátozódnak a képességfejlesztés lehetőségei). Az alapkérdés az: hogyan válik a művelődési javak tantárgyi közvetítettségű tartalmaiból a növendékek személyiségét építő pszichikus képződmény? Lecupaszítva a kérdést: hogyan lesz Európa hegy- és vízrajzának, a termodinamika második főtételének, Hamlet tragikumának és a függvénytanak a tanításából a fiatal gazdagító érték, azaz ízlés és ítélőerő, az önellenőrzés igénye és képessége, a gondolkodás fegyelmezettsége, meggyőző érvelés, mások nézeteinek, gondolkodásmódjának tiszteletben tartása, a rendszeres munkavégzés rutinja, a megértés élménye? A válasz: értékes és érvényes tartalmak *vonzó módon történő felajánlása, munkába vétele révén. Másképpen: művelődési tartalmak tárgyspecifikus (nevelési/képzési) potenciáljának érvényesítése révén.*

Vegyük szemügyre e folyamat azon elemeit, amelyek leginkább elősegíthetik (működészavar esetén gátolják) a tantárgyspecifikus nevelési potenciál érvényesítését. A folyamat kulcsszereplője a tanár, mert „...az információs társadalomban nincs fontosabb közös feladat, mint a közoktatás és annak megegyezéssel tartalma, és ezen tartalom közvetítésének a művészete, azaz a pedagógia.”¹⁶ Fentebb idéztük: a fiata-

15 Csapó Benő: *Kognitív pedagógia*. 1992. Akadémiai.

16 Vámos Tibor: *Új Babel vagy új lingua franca? Népszabadság*, 2001. január 27.

lok világlátása legkevésbé tanáraikéval egyezik. Meglátásom szerint ennek ellenére tételezhető egy olyan elem, amelynek alapján (talán) nem áll teljesen vesztésre sem a tanár, sem az iskola. Ez: a tanár pedagógiai kultúrájának minősége. Egyrészt azért, hogy képes-e kimunkálni önmagából konstruktív reagálást arra (az egyébként igen gyakori) a vádra, hogy az iskolában felajánlott tartalmak – úgymond – „a gyerekeket nem érdeklik”. Teljesen leszerel, defetistává tesz, ha magunk is (szívünk mélyén csupán), egyetértünk az idézettel, a defetizmus pedig kiégéshez¹⁷ vezet. A konstruktív válasz egyik alapeleme, ha a tanár szakmai kultúrájában benne van az a lehetőség, hogy valóban a közvetítés, a transzformáció művésze legyen. Másrészt bele kell nyugodnunk abba is, hogy a tömegoktatás alapintézményeiben nem képzelhető el, hogy csak és kizárólag a tanulókat ott és akkor érdeklő dolgokat lehessen tanítani. Egyébként is túlfeszített (ezért teljesíthetetlen) elvárás, hogy egy kizárólag az érdeklődés köré szervezett tanításban, napi hat órában – úgymond – „csúcsra járatódjék” növendék és tanár. A talán legpusztítóbb szakmai ártalom, a kiégés elkerülésének egyik lehetősége, ha a tanárban él a szakmai (ön)reflexió igénye, és képes annak gyakorlására. Ha képesek vagyunk arra, hogy időről-időre rákérdezzünk saját eljárásaink, módszereink miéértjére, a tanítás szervezeti kereteit alkotó feltételekre (az osztályterem mint munkahely elrendezése, a tanórai időkezelés sajátosságai, az oktatás rituáléi, a tanítás ritmusa, értékelő-minősítő megnyilvánulásai), akkor ez esélyt ad az önregenerálódásra, a kiégés elkerülésére. Lényegileg arról van szó, hogy új szemmel kezdjük nézni azt, amit már régóta látunk. Az új módon való nézésre tanítványaink cserélődő, megújuló serege készítet(het) bennünket. Nyert ügyünk van saját erőink újratementésére nézve, ha megtanuljuk az ő szemükkel látni az iskolai tananyagot, nekik ugyanis egyáltalán nem azt jelentik az eléjük kerülő ismeretkörök, mint nekünk, akik már esetleg több évtizede tanítjuk. (Ha a tanár – egzisztenciális okok miatt – nem engedheti meg magának az elemző önmagára figyelés luxusát, mert arra sem energiája, sem ideje nincsen, akkor baj van. Ha a tanárság zöme van ilyen helyzetben, akkor a baj igen nagy. Ez azonban nem pedagógiai kérdés, a helyzet orvoslása nem várható a pedagógiától. Az egzisztenciális ellehetetlenülés és kezelésének problémaköre nem témája ennek az írásnak). A tartalmak (műveltségi javak) dominanciájának ellensúlyozására kézenfekvőnek tűnik a képességekhez fordulni, s azok fejlesztésében jelölni meg a tanítás fő célját. Nem véletlen, hogy ez a problémakör a középfokú képzés valamiféle közös standardjait kereső EU számára is fogós szakmai problémát jelent. Világos ugyanis, hogy a nemzetállami keretekben szerveződő képzési rendszerek tartalmaiban erősen korlátozottak a standardizálás lehetőségei. Összehangolásban, valamiféle standardok megtalálásában csak a „kimenet” felől, azaz a kimunkálandó képességek (EU szóhasználatban: kompetenciák) oldaláról elindulva lehet reménykedni.¹⁸ A hivatkozott forrásban közölt kompetencia-lista (vitaanyag, nem a hivatalos

17 A szakirodalomban „burning-out” szindrómaként emlegetett, s egyre komolyabb odafigyelést (kutatást!) kikényszerítő jelenség.

18 Jean-François Perret: Introductory notes. In: Key competencies for Europe. Report of the Symposium: A secondary education for Europe. Strasbourg, 1997. Council for Cultural Co-operation/Council of Europe.

EU álláspont foglalat) az alábbi fő kategóriákba rendezi a kompetenciákat:¹⁹ tanulás; kutatás; gondolkodás; kommunikáció; együttműködés; alkalmazkodás. Az ezeket a kategóriákat részletező, kitöltő képességekről a következőket állíthatjuk: valamennyi felsorolt (rész)képesség egyértelműen érték. Az intellektus, szociabilitás, széperzék, tolerancia, társas hatékonyság, döntésképeség, rugalmasság körébe tartozó érték. Ha ezeket a képességeket műveltségi területekhez kötjük, akkor az általunk használt fogalomhoz, a tantárgyspecifikus nevelési potenciál fogalmához érkezünk. Miért beszélünk potencialitásról, miért nem beszélünk konkrétan? Azért, mert a lehetőség benne van az iskolában arra, hogy ezek az értékek megszülessenek a fiatalokban. De ez csak esély. Az esély realizálásának feltételei vannak (ezek jó része azzal kapcsolatos, amit fentebb a tanár szakmai/pedagógiai kultúrájával kapcsolatban elmondtunk). Gátolja a megvalósulást, hogy a megcélzott kompetencia és a növendék aktuális állapota között nagy a távolság, mert az ő számára nem olyan nyilvánvaló az adott képesség (kompetencia) jelentése (ha tetszik: relevanciája), s ez bizony inkább csökkenti, mint fokozza a késztetést az erőfeszítésre. Akkor mit lehet tenni? Ha az iskolában valóban „tantárgyak csapatjátéka” folyik, mely állapot elérésében igen jelentős feladata van az iskolavezetésnek, akkor a szakmai munkaközösségekben, majd a testület egészében nagyjából egyezségekre lehet jutni a legfontosabb kompetenciák körét illetően. Ez már eredmény, jelentős eredmény, mert esélyt ad arra, hogy a testület egységesen lépjen fel a fiatalok előtt az értékek (kompetenciák alias tantárgyspecifikus nevelési potenciál) képviselésében. E kompetenciákat nem lehet (nem is kell) minden egyes tanítási órán deklaratív megfogalmazni („A tanóra nevelési célja” – a régi és nemcsak régi idők pedagógiai dilettantizmusának kifejeződése!), ez a meggondolás viszont a nagyobb feszítvű, témaegészben történő gondolkodás, a tematikus tervezés felé irányítja a tanár figyelmét. Sarkítva: tematikus tervezés nélkül (amikor megtörténhet a növendékek előzetes, „hozott” tudásának számbavétele, sor kerülhet a tanulói vállalásokra, előre tervezhető a témával történő foglalkozások és a tudásmérés alkalmi), egyszóval mindezek nélkül erősen csökkennek, esetlegessé válnak a képességek pallérozásának esélyei. Fontosnak tartjuk annak hangsúlyozását, hogy a szóban forgó értékek olyan értékek, amelyek az iskola működésének (egyik) legalapvetőbb tevékenységében, a mindennapi tanításban, tanítási órák ezreiben gyakorolódhatnak. Ám bele kell nyugodnunk abba is, hogy egy részük olyan pszichikus képződés, amelynek kialakulása, beépülése a fiatal személyiségébe egyrészt nemcsak az iskolán múlik, másrészt később érik, már az iskolázás befejezése után. Az iskola (a tanárok, a testület) annyit tehet, hogy ösztönző légkörrel és igényes tanítással megkísérli ezeknek az értékeknek a növendék számára vonzó módon történő feljárnását.

SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS

19 A kompetencia értelmezése: nagyjából a „képesség” fogalommal jelölt tartalmat azonosítják vele; alapját képezi egy adott cselekvésnek, teljesítménynek (performancia). Tehát többfajta teljesítménynek (performancia) lehet azonos kompetencia-alapja.