tették, ugyanolyan elvárásokat támasztanak képzőik iránt, mint amilyeneket első tanulókorszakuk alakított ki. Elsőrendű témává lépett elő a felnőttek tanulásának módszertana.

Paradigmatikus jelentőséget tulajdoníthatunk annak is, hogy a felnőttképzés „életsegítő" funkciói – egybefogva az individuális és közösségi létből következő feladatokat – rendkívüli mértékben felerősödtek. Alighanem döntő mozzanat ez abban a folyamatban, melynek során a felnőtt-lét legszembetűnőbb sajátosságainak figyelembevételére szorítkozó „felnőttpedagógiából" létrejön a viszonylag önálló andragógia: a felnőtt embert immár nem szakítják ki a maga alapvető környezeti viszonyaiból, nem csupán absztrakt „életkori sajátosságait" vizsgálják, s nem pusztán abban a helyzetében keresik fejlesztési-önalakítási lehetőségeit és késztetéseit, amikor úgy „tanul", hogy visszaül az iskolapadba.

Peter Jarvis szerint ha véget ért is a felnőttképzés mint a felvilágosodásban, illetve a reformációban fogant mozgalom, megőrzendők a felnőttképzés eredeti céljai, ideáljai. Ebben az értelemben nem tűnhet utópisztikus túlzásnak az 1997-ben Hamburgban tartott V. felnőttképzési világkongresszus jelmondata: „Tanulás mindenki számára, kulcs a 21. századhoz".

Zrinszky László
Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet, TTK, PTE

Gyújtós-iskola, demokrácia, civilizáció

Milyen kapcsolatban állnak egymással az iskolahasználók jogai, valamint az állampolgári nevelés? Mit hív a diák-szleng gyújtósnak? Milyen esélyei vannak a demokratikus állampolgári szocializációnak Magyarországon? Kik azok a szecskák? Milyen összefüggés van az állampolgári nevelés és a negyvenöt perces órák között?

Melyek az állampolgári nevelés terepei? Triviális, hogy legelső sorban a család. Kevésbé egyértelmű, hogy a későbbi munkahely is az, amennyiben a (fiatal) felnőtt a mindennapok során állampolgári, érdekérvényesítési vagy a sikeres munkaerőpiaci részvételhez nélkülözhetetlen technikát sajátít el. (Eltekintek annak részletezésétől, hogy feltétlenül demokratának mondható technikákról van-e szó.) Végül az állampolgári nevelés terepe – mint első intézmény az emberi életút során – az iskola, az első olyan hely, ahol munka zajlik és ahol állampolgárokként veszünk részt. Az iskola azért is különösen fontos e tekintetben, mert közfinanszírozású intézmény, ráadásul azzal a céllal hozzák létre, hogy ott a gyerekeket neveljék. Az alábbiakban az iskola mint intézmény működését az állampolgári szocializáció szempontjából kívánom bemutatni.

Demokratikus nevelés

A demokratikus állampolgári szocializáció az állampolgári nevelés egy speciális esete, mely eredményeként a fiatal sikeresen beilleszkedik a demokratikus társadalom viszonyai közé, annak játékszabályait képessé válik megismerni, betartani, sőt aktív módon annak alakításában részt venni. Ehhez a kölcsönösség, a kommunikáció és az autonómia készségeire meg kell tanítani a tanulókat. Jól körülírható azoknak az attitűdöknek, képességeknek és ismereteknek a köre, melyek kialakítása és átadása együttesen alkotják a demokratikus állampolgári szocializációt magát.

Nézzük csak meg közelebbről, milyen is az az iskola, melyben napjaink állampolgári szocializációja zajlik. Az iskolában nem csak ismeretátadás folyik. A közoktatási intézmények minden pillanatban nevelik a diákokat, függetlenül attól, hogy a társadalom az iskolák feladatául szabja-e, hogy azok neveljenek is és függetlenül attól, hogy a pedagógusok ennek tudatában vannak-e vagy sem. Ezzel semmi újat nem állítok: az elmúlt harminc év iskolakutatásainak zöme e tény körül forgott. (Ha egyáltalán persze léteznek tények. Ha igen, akkor gyorsan be kell őket venni a megtanítandó ismeretek végeláthatatlan sorába.) Talán kevesebb hangsúlyt kap azonban a szakirodalomban és az iskolahasználók (tanárok, diákok, szülők) közötti diskurzusban az, hogy ennek mennyire van tudatában az iskola. Mindjárt egy példa: az egyik iskola szándéka szerint toleráns állampolgárokat akar nevelni tanulóiból. Az egyik pedagógus így szól ebben az iskolában egyik diákjához az egész osztály előtt: „ha még egyszer meghallak, fiam, a szünetben zsidózni, kirugdosom a fogaidat". Itt be is fejezhetem írásom, a legtöbben értik, mit szeretnék mondani. Az elhangzott mondat mögött rejlő nevelési célt értjük, a mondat teremtette légkör és emberi viszonyrendszer (az erő és tekintély mentén létrejövő alá-fölérendeltség) azonban éppen a pedagógus szándékával ellentétes hatású.

A pedagógus a toleranciára nevelés (egyébként nemes és jogszerű) szándékával példánkban jogot sért, a szünetben zsidózó tanuló emberi méltóságához való jogát. Közelítsük meg az iskola működését a jogok felől, már csak azért is, mert ezt a közszolgáltatást a köz finanszírozza, s működését nagyon is valóságos és konkrét jogszabályok segítik, adnak keretet. Azért sem indokolatlan a jogszabályok felől közelíteni, mert az iskolapolgárok (tehát a diákok, tanárok, szülők) joghoz való viszonyának behatóbb megismerése sokat hoz a konyhára az iskolai állampolgári szocializáció feltárása szempontjából.

Tanárok és diákok a jogokat és a kötelezettségeket egymástól elválasztva, leginkább egymással szembeállítva látják.

Jogok

Mire szolgálnak az iskolai jogok? Az 1993-ban megszületett Közoktatási Törvény *(1)* lényege, hogy az iskolapolgárok közötti szerződéses viszonnyá teszi az iskolai létet. A közoktatásban való részvétel egyszerre állampolgári jog és kötelesség, azonban a jog gyakorlása, illetve a kötelesség teljesítése nem az alattvaló, hanem az autonóm állampolgár által történik. Ezzel párhuzamosan a pedagógus nem bérrabszolga, hanem autonóm munkavállaló, ugyanúgy jogokkal bír, kötelezettségei vannak. Emellett azonban a diákok jogai nevelőerővel is bírnak. Szocializációs szempontból nem felesleges színház, bohóckodás, demokráciásdi a diákjogok és általában véve az iskolapolgárok jogainak figyelembe vétele az iskolai élet mindennapjainak megszervezésekor, hanem az állampolgári szocializáció eszköze.

„Könnyebb az asztalt verni, mint megteríteni" – nyilatkozta az egyik kutatás során készült interjúban egy iskolaigazgató a diákjogokról. Az Oktatási Jogok Biztosa Hivatala számára a Kurt Lewin Alapítvány által készített országos kutatássorozat (2000–2003) egyik legfontosabb tapasztalata, hogy tanárok és diákok a jogokat és a kötelezettségeket egymástól elválasztva, leginkább egymással szembeállítva látják.

A konfliktusoknak, továbbá azok kezelési módjának az oktatási intézményen belül jelentős szocializációs hatása van. Abban az esetben beszélhetünk demokratikus nevelésről, ha a problémamegoldás az érintettek érdekének figyelembevételével, partneri viszonyban történik. Ehhez az szükséges, hogy a résztvevők közösen alakítsanak ki a konfliktusok konstruktív feloldását eredményező eljárásokat. A tanulók, pedagógusok, szülők (iskolapolgárok) közötti konfliktus természetes jelenség egy olyan intézményrendszerben, ahol több millió ember érintkezik naponta egymással. Az igazi ellentét szempontunkból nem a konf-

liktus és a harmónia között húzódik, hanem a konfliktuskezelés módjai között. A konfliktusok kibontakozása, illetve a kibontakozás hiánya, a konfliktus jogszerű megoldása vagy elfojtása a döntő.

Az egyik országos reprezentatív vizsgálat (Kurt Lewin Alapítvány, 2003) nyomán elmondható, hogy ha az egyik iskolapolgár (például a pedagógus) joga sérül, annak szinte biztosra vehető következménye, hogy a másik iskolahasználó (például a diák) joga is csorbát szenved előbb-utóbb. Hozok erre egy példát: a Közoktatási Törvény pedagógusokra vonatkozó része szerint „a pedagógust munkakörével összefüggésben megilleti az a jog, hogy személyét mint a pedagógusközösség tagját megbecsüljék, emberi méltóságát és személyiségi jogait tiszteletben tartsák, nevelői, oktatói tevékenységét értékeljék és elismerjék". *(2)* Ehhez képest a pedagógusokkal készült adatfelvétel *(3)* során sokszor lehetett a pedagógusok megütközését tapasztalni akkor, amikor azt tudakoltuk, mit tartanak munkájuk legnagyobb sikerének: „ezen még sosem gondolkoztam" – válaszolták sokan közülük. A pedagógus – aki maga folyamatosan értékel, visszajelez a tanulóknak – saját munkájáról talán soha nem kap értékelést, visszajelzést. Gyakran évtizedek telnek el reflektálatlanul. Ennek pedig mindenki által jól előre jelezhető hatása van az oktató-nevelő munkára, a tanulókkal való interakciókra vonatkozóan. Ismert jelenség a kiégettség, a megkeseredettség, az agresszióba, a zsörtölődésbe való menekülés.

A tanárok joghoz való viszonyát leginkább az ismerethiány jellemzi, mely társul az információszerzés igényének hiányával. Mindezt bizonyítja a diákokkal való interakciókból hiányzó jogszerűség és tudatosság, szándékoltság. A mellérendelhető ideológiák:

– a pedagógiailag szükségesnek érzett intézkedések felülbírálhatnak bármilyen jogszabályt;

– a kötelességek és a jogok egymással szembe állíthatóak, illetve közöttük hierarchia van: ameddig valaki nem teljesítette a kötelességét, addig nem élhet a jogaival.

Mi a helyzet a szülőkkel? A szülők jogait *(4)* vizsgálva neuralgikusnak mondható a tájékoztatáshoz való jog. A megfelelő mélységű és színvonalú tájékoztatásra éppen azoknak a szülőknek lenne a legnagyobb szükségük, akik esetében a leginkább sérül a tájékoztatáshoz való jog. Ők azok, akik iskolai végzettségük, a társadalomban való eligazodási képességük alapján (mely egyébként éppen korábbi állampolgári szocializációjuk elégtelen voltának eredménye) a legkiszolgáltatottabbak. A szülők sok esetben kizárólag saját gyerekkori tapasztalataik alapján tudnak viszonyulni az iskola világához. A speciális nevelési szükségletű gyerekek például a vizsgálatok tapasztalatai szerint igen eltérő színvonalú ellátásban részesülnek, melynek oka többek között a szülők tájékozatlansága a közoktatás világának és általában véve napjaink társadalmának intézményrendszerének tekintetében.

Az iskolaválasztás nem minden szülő számára jelent szabad választást. A hátrányos helyzetű családok gyermekei esetében a legtöbbször kényszer az iskolakezdés. Fontos, hogy a tanulói létszám növekedése vagy csökkenése hatással van az iskola működésére, kilátásaira, ennek nyomán az iskolák egyik csoportja mindent megtesz, hogy biztosítsa a vegetáláshoz éppen elegendő létszámot („elfekvők"), míg egy másik csoportja válogat („versenyistállók") a gyermekek között. A szabad iskolaválasztás egyelőre nem valódi szabadság. Mindaddig nem is lesz az, ameddig a családok és a települések jelentős hányadát a hiány és a nélkülözés jellemzi. Az iskolaválasztásról leírtak célja határozottan nem a szabad iskolaválasztás rendszerének kritikája, hanem az esélyegyenlőtlenséggel szuperponálódó tankötelezettség és iskolai pluralizmus hiányának bemutatása. A vizsgálatok nyomán kiderül, hogy szabadelvű iskolarendszer, szabad iskolaválasztás, az egyének igényeinek magas fokú és differenciált kielégítése nem létezhet társadalmi jólét nélkül.

Még mindig a szülőknél maradva: a szülői önszerveződés módjai között egyaránt fellelhető a spontán és a szervezett

érdekérvényesítés. A szülők mind nagyobb hányada ismeri fel a közös fellépés előnyeit, ennek formái és céljai azonban nem mindig egy demokratikus és élhetőbb világ felé mutatnak. Létezik civil kurázsi a szülők körében, egyre több, középosztálybeli szülők alkotta közösség szervezi saját és az iskola életét az európai normavilágnak megfelelő módon, bevonva pedagógust, partnerként kezelve gyereket. E kezdeményezések eredményeként megszületőben van az iskoláknak egy olyan csoportja, mely az információátadás mellett (ellenére vagy éppen azáltal) ideális klímát biztosít a demokratikus állampolgári neveléshez. Vannak emellett olyan szülői kezdeményezések is, amelyek pusztán spontán indulatból, a másik szülő által nyújtott minta mechanikus követéséből erednek. Tipikusnak és nem egyedülállónak mondható például a P. községben élő családok mozgalma, mely eredményeként néhány éve az összes nem roma szülő két faluval arrébb járatja gyermekét iskolába, csak hogy ne kelljen cigány gyerekekkel egy osztályba járni. Így tesz az iskola titkára is. Nem mellesleg ez az iskola a megszűnés határán vegetál, mivel a megfelelő fenntartáshoz hiányzik a megfelelő tanulói létszám. Néhány, gyermekét korábban a két faluval arrébb vivő szülő az elmúlt időszakban visszaszivárgott, ugyanis a másik iskola – mely immáron válogatni kezdett a gyerekek között – túl magas követelményt állított idegen nyelvből, matematikából. Olyan magas követelményt, melynek (származástól függetlenül…) sok gyerek P.-ből nem tudott eleget tenni. Milyen mintát nyújt az ilyen szülői magatartás? Olyat, mely révén a gyerekek már kicsi korukban megtanulják, hogyan különüljenek el társaiktól. Olyan klímában zajlik állampolgári szocializációjuk az iskola asszisztenciájával, mely egyenlőséget tesz a »cigány« és a »nem kívánatos« közé.

Iskolai agresszió

Ha nem is az emberi méltóság megsértése a leggyakoribb konfliktushelyzet és jogsértés-típus a vizsgált intézményekben, az állampolgári nevelés nézőpontjából mindenképpen a legfontosabb. Az iskolai évekből soha nem a tartalom, az elsajátított konkrét tananyag, a kirándulás pontos helyszíne és dátuma marad meg a későbbi évtizedekre, hanem annak a légkörnek, kommunikációs klímának az emléke, melyben az iskolai minden- és ünnepnapok zajlottak. Ez ülepszik le a felnőtt emberben valamiféle nevelési eredményként. A másik ember (tanár, diák, szülő) személyiségi jogainak semmibevétele olyan momentumok, melyek a sérelmet elszenvedőben az alávetettség érzéseként maradnak meg. A reflektálatlanul maradt jogsértést figyelemmel kísérő harmadik pedig azt hiheti, hogy a másik emberi méltóságának megsértése a konfliktusok kezelésének egyik adekvát lehetősége. (Sok esetben az.) A konfliktuskezelés módozatai, a különböző érdekérvényesítés technikák rögzülnek a diákok fejében, s azok egyszer csak visszaköszönnek a köznapi életben való cselekvéskor.

A Kurt Lewin Alapítvány diákok jogainak érvényesülését feltáró interjúkon, megfigyelésen és országos reprezentatív kérdőíves adatfelvételen alapuló kutatása (2001) kitért a társadalmi ismeretek, az előítéletek, a demokratikus technikák ismeretének mérésére. A kutatás arra összpontosított, hogyan kerülnek felszínre az iskolában a konfliktusok. Egyáltalán, felszínre kerülnek-e? Az alapvető kérdés azonban az volt, hogy miként értékeli az iskola a konfliktust magát: a konfliktust eleve rossznak, mindenáron megszüntetendőnek, tartja vagy például a pedagógusok tisztában vannak vele, hogy a társas kapcsolatok fennmaradásának záloga azok folyamatos változása, s ennek legfontosabb katalizátorai a konfliktusok.

Nem mellékes, hogy miként kezelik a diákok egymás közötti konfliktusaikat. Számos középiskolában ismert a szecskáztatás intézménye, mely a szeptemberben újonnan érkező elsős diákokat beavató szertartás. Az év elején – rendszerint a gólyabál (illetve ahogyan több helyütt hívják, a szecskabál) napjáig – a felsőbb évfolyamosok minden szünetben felkeresik az el-

sős osztályokat, s különböző játékos (inkább játékosnak hitt) feladatokat adnak az új diákoknak. Gyakran fordul elő, hogy a szünetben egy-egy elsőst többen megállítanak, s ott helyben fekvőtámaszoztatják, esetleg felszedetik vele a mások által eldobott szemetet. A lényeg azonban az, hogy a (megfélemlített) elsősök a felsőbb évesek teremtette kényszer hatására végzik el több-kevesebb lelkesedést színlelve a kevésbé vagy jobban megalázó, tehát személyiségi jogokat sértő feladatokat. (A jelenség sokakat emlékeztethet a katonaságban régebben tapasztalt újoncokkal való bánásmódra. A szabályokat nem ismerő újoncok szocializációjára a leginkább éppen azok az öregkatonák alkalmasak, akik hajdan maguk is zöldfülűek voltak.) Az elsősök szembeszegülése ritka. Félnek a retorziótól, amit a tanárokkal készült interjúk is megerősítenek. A feladatok, bár széles skálán mozognak, nem árulkodnak különösképpen kitalálóik nagy fantáziájáról. A viccesebbnek tűnő változattól kezdve az egészen durva eseményekig színes a paletta: néhány diák arról számolt be, hogy villanykörtét kellett elfújnia, volt olyan, akinek ráülve a WC-re a pumpát sebességváltóként használva kellett autóvezetést imitálnia, ám történt olyan eset is, amikor a wc-be belenyomták az egyik diák fejét, s ráhúzták a vizet. Volt arra is példa, hogy „a 20 perces nagyszünetben – mondta egyik interjúalanyunk – összeterelték a diákokat az aulába a harmadikosok, egy-egy lavór fölé hajoltatták őket, ahonnan hátratett kézzel kellett kivenniük a szájukkal a papírhajókat. A tanárok fel-alá sétáltak, mintha nem is vennének észre semmit, pedig az egész iskola elsős szecskái össze voltak terelve."

Egyes iskolák vezetése úgy próbálja a szecskáztatás elejét venni, hogy maga áll a szecskabál szervezésének élére, s ezzel párhuzamosan vasszigorral bünteti az óraközi, informális szívatást. A rendszeres megfigyelés, a tanárok folyosói cirkálása azonban fokozza a szecskázatás okozta izgalmat, a kaland érzetét. A szigorú büntetés pedig mélyíti a felsőbb évfolyamosok alávetettség-érzését, mely (megint szándékolatlanul) a szecskáztatást segíti elő. Tekintélyelvű eszközökkel nem lehet demokratákat nevelni. A szecskáztatás összefügg az idősebbhez, a tekintélyhez való viszonnyal. A jelenség a gerontokrácia alapját képezi, mely néhány helyen valószínűleg a tanárok érdeke is: ha az elsősök munkafegyelme lanyhul, ezáltal pedig kimaradoznak, az iskola létszáma veszélyesen csökkenni fog, s az intézmény – diákok hiányában – végül elveszíti létalapját: „az elsősök arcátlanok lettek, bizonytalanok lettek a viselkedési korlátaikat illetően. Akár a tanárokkal szemben is, ami egyébként talán oka lehet annak, hogy egyfajta szemhunyás volt ebben a tekintetben. (…) Valamilyen formában a szellemiséget befolyásolja. Az elsős nagyon elkapatottan érkezik ide, tehát olyan eleresztetten jönnek az általános iskolából, hogy az valami észvesztő. Nekem gyakorlatilag nincsen semmiféle fegyelmező eszközöm természetesen velük szemben. Meg nem is kívánatos, hogy itt hagyja az iskolát, és elmenjen. Ugye, fogy a fejkvóta… csökken az osztálylétszám…, kérdésessé válnak a státuszok, tehát gyakorlatilag leszokunk arról, hogy különösebben maceráljuk őket. Viszont nem vesszük rossznéven, ha valamifajta más tekintély megtanítja a kis elsőst viselkedni." – számol be az egyik osztályfőnök.

Házirend

Vizsgáljuk meg az iskola egyik legfontosabb dokumentumát, a házirendet az állampolgári nevelés szempontjából. Szembetűnő, hogy a legtöbb iskolai házirend szabályozatlanul hagyja azt a kérdést, miképpen ütköztethetik a felek véleményüket az iskola keretein belül. Az elmúlt évek során több vizsgálat történt arra vonatkozólag, menynyire törvényes az iskolák házirendje (*Gönczöl*, 1998), illetve mi mindent szabályoz. (*Bíró*, 1998) Esetünkben az alapvető kérdés az, hogy rendelkezik-e az iskola alapszabályzata a vitás kérdések rendezésének módjáról. Sok házirend explicit módon kifejti, hogy a tanulónak csak akkor vannak jogai, ha teljesítette kötelességeit. Ezek a dokumentumok azt sugalmazzák, hogy a jogokat a tanár (vagy a vezető) adja, s vehe-

ti el, továbbá alaphelyzetben neki van igaza. Milyen nem várt viselkedésbeli következményei lehetnek ennek a felfogásnak? Ha nincs tere a demokratikus konfliktusmegoldásnak, ha a diáknak nem áll módjában érdekeit még minimálisan sem érvényesíteni (sőt az iskola nem teszi lehetővé, hogy felismerje problémáit, érdekeit), könnyedén ütik fel a fejüket látens, az iskola által hangoztatott értékekkel és módozatokkal szöges ellentétben álló problémamegoldó eljárások. (Ilyen a szecskáztatás vagy az iskolai agresszió más, intézményesült megnyilvánulása).

Gyújtós. Így hívja sokhelyütt a diáknyelv az iskola házirendjét. Ez sokat elárul napjaink középiskoláinak, diákjainak a jogról, törvényről, szerződésről való gondolkodásáról, ezen keresztül az iskolában zajló állampolgári szocializációról. Az iskolákból többnyire hiányoznak azok a technikák, melyek a diák- és pedagógusjogokat a megfelelő módon érvényesíteni hivatottak, s lehetővé teszik a konfliktusok partneri viszonyban való kezelését.) „Az iskolában a mobiltelefon használata tilos” – jelentette ki egy gimnázium házirendje. Nem is volt ez probléma egészen addig, amíg az iskolaigazgató egyik folyosói mobilbeszélgetését a kamaszos lázzal jogkövető diákok lehetetlenné nem tették azzal, hogy nyomába eredve folyamatosan e passzusra hívták fel a figyelmét. Ezután az iskola immáron bevonva a diákokat is a döntéshozás folyamatába, a házirend szövegét úgy alakította át, hogy abban ez állt: „a mobiltelefon használata nem zavarhatja az oktatási-nevelési munkát”. Ettől fogva a diákok egymást figyelmeztették, ha az órán megcsörrent a mobiltelefon arra a szabályra, melyet ők hoztak. Mi történt? Az, hogy a szabályok megalkotásába az iskola bevont minden érintettet, így azok magukénak érezhették e szabályokat, s ettől kezdve az órai mobiltelefonálás nem azért lehetetlenült el, mert nem illik, vagy a tanárt zavarja, hanem mert a közösen hozott jogszabály tiltja azt.

Ameddig a középosztály iskolájában alig van idő a nevelésre, mivel a mérhetetlen mennyiségű elsajátítandó és számonkérendő tananyag közepette elvész a demokratikus szocializáció, addig a hátrányos helyzetűek iskolájában a tűzoltás-jellegű felzárkóztatás, illetve a szintén gigantikus mennyiségű megtanítandó átpréselése a diákfejekbe a társadalmi integrációhoz nélkülözhetetlen képességek kialakításának lehetőségét veszi el. E tekintetben alig van különbség „elfekvők” és „versenyistállók” között.

Iskolatípusok

Az állampolgári szocializáció szempontjából a közoktatási intézmények (általános és középiskolák) besorolhatók három jól elkülöníthető csoportba. Mint minden tipologizálás, ez is joggal megkérdőjelezhető, a megértés okán azonban kísérelljük meg mégis. Az első csoportba az úgynevezett versenyistállóként működő iskolák tartoznak. Ezek az intézmények egyértelműen a későbbi középosztálybeli létre, a kurrens szakmák gyakorlására (orvos, jogász, közgazdász) készítenek fel. Cél a teljesítmény, a teljesítmény növelése s a következő iskolafokozata való belépéshez nélkülözhetetlen sikeres felvételi vizsgára való felkészítés – nemritkán külön tanár, felvételi előkészítő párhuzamos igénybevétele mellett.

Az elfekvőnek mondható iskolák a skála másik végpontján helyezkednek el, melyekben éppenhogy zajlik valamiféle oktatás, ám mind a tanárok, mind a diákok tökéletesen tudják, hogy rohamléptekben haladnak a zsákutcában előre, tudják, hogy a tanulmányi munka csak a későbbi munkanélküli létre való felkészülésre elegendő, az iskolában eltöltött idő a munkanélküliség időbeni kitolását szolgálja.

Végül megemlítendőek a szabadelvű vagy (néhány évvel ezelőtti szóhasználat szerinti) alternatív iskolák, melyek kifeje-

zetten hangsúlyt fektetnek a tudatos demokratikus nevelésre, az aktív állampolgári részvételre való felkészítésre – a tananyagban és az iskolai élet megszervezését tekintve egyaránt.

A legfontosabb, hogy nincs idő. Nincs idő az állampolgári nevelésre sem a versenyistállóban, sem az elfekvőben. Nincs idő a nevelésre, mert át kell adni a tananyagot, „le kell tanítani" a tantervben foglaltakat a „gyerekanyag" számára. Nincs idő a gondolkodásra, mert fel kell adni a házi feladatot, meg kell írni az olvasónaplót és főleg ellenőrizni kell azt, s azon keresztül a gyereket, hogy valóban elolvasta-e tizennégy évesen az ‚Antigoné'-t (nem bízunk meg a diákban). Nincs idő az egymással való kommunikációra, mert nyelvtant, irodalmat és kommunikációt kell tanítani, számon kérni, osztályozni. Nincs idő értékelni az egyéni teljesítményt és a közös munkát, mert jegyet kell adni, mérni, osztályozni, szelektálni. Ameddig a középosztály iskolájában alig van idő a nevelésre, mivel a mérhetetlen mennyiségű elsajátítandó és számonkérendő tananyag közepette elvész a demokratikus szocializáció, addig a hátrányos helyzetűek iskolájában a tűzoltás-jellegű felzárkóztatás, illetve a szintén gigantikus mennyiségű megtanítandó átpréselése a diákfejekbe a társadalmi integrációhoz nélkülözhetetlen képességek kialakításának lehetőségét veszi el. E tekintetben alig van különbség „elfekvők" és „versenyistállók" között.

Az oktatás szegregáltan történik. Hátrányos helyzetűek és középosztálybeli családokból való diákok, romák és nem romák, mozgáskorlátozottak és épek elvétve találkoznak egymással. Figyelem! A szegregáció hátterében legtöbbször a települési szegregáció áll, mely eredményeként a rosszabb kerületekből, régiókból elköltöznek azok, akik tehetik, így az iskola kész helyzet előtt áll.

Tudás és képesség egymástól szigorúan elkülönülten kezelt dolgok. A tudás jól mérhető (?), jól osztályozható (?), a képességek nem. Mindez megjelenik az iskola tananyag-, tér- és időszervezésében is. Az iskolában átadott tudás szigorúan negyvenöt perces blokkokra osztja fel az egész univerzumot. A diák háromnegyed órán keresztül feszült érdeklődést mutat a szerves kémia, majd újabb háromnegyed órán át a 20. század magyar szépirodalma iránt. Újabban erkölcstani órák negyvenöt perces keretében is tágra nyílt szemekkel figyelheti a pedagógus előadását családról, eutanáziáról, halálbüntetésről, környezetszennyezésről. De mi lenne akkor, ha az erkölcstan vagy az állampolgári ismeretek nem külön tantárgyként, hanem az egyes műveltségterületeket áthatva jelennének meg az iskolai oktatás és nevelés világában? Ilyen módon kiderülne, hogy a szerves kémiának köze van az állampolgári ismeretek, az emberi felelősségvállalás témájához (környezetvédelem, a kísérletezés etikája, a természettudományok vívmányainak hasznosítása). Kiderülne, hogy irodalom, történelem, földrajz, zene, képzőművészet és fizika (annak kultúrtörténeti vonatkozásai feltétlenül) egy egészet alkotnak.

Beilleszkedés és állampolgári részvétel

A középiskolát végzett fiatalok az állampolgári ismeretek és készségek teljes hiányával érkeznek el a „nagybetűs élet kapujába". Kevés kivétellel fogalmuk sincs a munkavállalás mibenlétéről, a hatalommegosztás lényegéről, az emberi, állampolgári jogokról, az alkotmányról, segélyről, támogatásról, ügyintézésről. És súlyos deficit van a képességek (skillek) terén is. A fiatalok jelentős hányada nem tud hatékonyan kommunikálni, gyenge a határidők betartásában, nem érti a szerződés és a partneri viszonyban való munkavégzés lényegét, nincsenek a prezentációra vonatkozó készségei. Ez utóbbi pedig a fiatal munkaerőpiaci integrációjának egyik gátja. A kevés kivétel jobbára otthoni környezetében szerzi meg az állampolgári ismeretek és készségek csomagját, nem az iskolai oktatás keretében.

Mindezek tükröződnek a felsőoktatásban, melyre mi sem jellemzőbb jobban, mint a „szakadék". Napjainkban éljük át a felsőoktatás expanzióját. *(5)* Ez azt jelenti,

hogy lényegében boldog-boldogtalan felvételt nyerhet valamilyen felsőoktatási intézménybe, csak legalább érettségi bizonyítánnyal rendelkezzen. A szakadék végigkíséri a hallgató által a felsőoktatásban eltöltött éveket. A Kurt Lewin Alapítvány nyolc éven át szervezett egyetemi felvételi előkészítő kurzusokat hátrányos helyzetű fiatalok számára. E kurzusok tapasztalata, hogy a felvételin követelt lexikális tudás és a középiskolában tanított anyag olykor köszönőviszonyban sincsenek egymással. A hátrányos helyzetű felvételiző jövőképében nincsen benne a siker, s jobb esetben is végcél az egyetemi diploma, mintsem eszköz az egyéni karrier és a méltó állampolgári-munkaerőpiaci részvételhez. Szintén a Kurt Lewin Alapítvány környékén beszerezhető tapasztalat a lemorzsolódás, nincsen esély a munkába állásra – tehát sokak esetében ugyan bejutnak a felsőoktatási intézménybe, de onnan diplomás munkanélküliek lesznek. (2000 és 2004 között mentori program.) Noha a felsőoktatás a közoktatás világán kívül van, az belátható, hogy miért nem független attól.

Rövid összegzés

Minek alapján kritizál a szerző? Minek alapján fogalmazza meg a fenti elvárásokat? Az Alkotmány *(6)* alapján, mely „biztosítja az állampolgárok számára a művelődéshez való jogot". Magyarország ezt a jogot a közművelődés általánossá tételével, a kötelező általános iskolával, valamint a képességei alapján mindenki számára hozzáférhető közép- és felsőfokú oktatással valósítja meg. Azután a Közoktatási Törvény *(7)* alapján, mely – hivatkozva az Alkotmányra – „a lelkiismereti meggyőződés szabadságának és a vallásszabadságnak, a hazaszeretetre nevelésnek a közoktatásban való érvényesülése, a tanszabadság és a tanítás szabadságának érvényesítése, a gyermekek, tanulók, szülők és a közoktatásban foglalkoztatottak jogainak és kötelességeinek meghatározása, továbbá korszerű tudást biztosító közoktatási rendszer" biztosítása céljából jött létre. Az iskolákban érvényben lévő házirendeket mint hatályos jogforrásokat is e törvények alapján hozzák létre az iskolahasználók.

E jogszabályok betartása azonban számos esetben kívánnivalót hagy maga után, s ennek eredményeként a fent már említett jogsértéseken túl csorbul a tanuló azon joga, hogy szocializációja a modern demokratikus társadalomba, piac alapú gazdasági rendszerbe való beilleszkedését segítse. A mai közoktatási gyakorlat anélkül képes – bármely szereplő szándéka ellenére – kirekeszteni a lehetőségek köréből tanulókat, hogy maga a gyakorlat a jogszabályok által előírtaknak ellentmondana. Különösen szembetűnő a jogsértések gyakorisága a hátrányos helyzetű tanulók, illetve szüleik esetében. Ezek a tanulók sok esetben olyan iskolába-óvodába járnak, mely intézményeket magukat is hátrányos helyzetűnek számíthatjuk a közoktatás intézményrendszerén belül.

Noha a közoktatás szereplői jogainak sérülése az iskola vagy az osztályterem falain belül tapasztalható, annak oka legtöbbször az iskola falain kívül keresendő. Elsősorban a magyar intézményrendszer működésében, az egyes intézmények közötti kommunikáció és együttműködés elégtelen voltában keresendőek az okok. De feltétlenül megemlítendőek a szegénység, a munkanélküliség, a magyar településszerkezet hiányosságai, a változatlanul jelenlévő előítéletek, illetve a különböző szereplők írott szabályokhoz, joghoz való viszonya mint a jogsértések mögött álló mozgatórugók. A jogsértések okainak hátterében az ismeretek és készségek hiánya áll, kiemelten pedig a kommunikációs készségek hiánya szembetűnő. Amiként a pedagógusokra és általában az oktatás intézményrendszerére jellemző a kommunikáció elégtelen volta és hiányossága, például a másik iskolában zajló gyakorlat, a másik etnikai csoport stb. nem ismerete, úgy a diákokra is igaz, hogy nagyon kevéssé van lehetőségük az iskolában a kommunikáció megfelelő módjainak elsajátítására, ehelyett mind több, egymástól elszigetelt ismeretet kénytelenek elsajátítani.

Sok helyen azonban erősödik a jogtudatosság a tanárok és iskolavezetők körében

is. A közoktatás világában egyre gyakrabban fellelhetőek olyan programok, kezdeményezések, innovációk, amelyeknek a célja, hogy a Közoktatási Törvény és más, oktatással kapcsolatos jogszabályok érvényre jussanak az óvodai-iskolai hétköznapok során, végeredményben pedig a hátrányos helyzetű tanulók oktatási esélyegyenlőségének lehetősége teremtődjék meg. A közoktatás így járulhat hozzá e tanulók társadalmi integrációjához, demokratikus állampolgárrá neveléséhez.

Jegyzet

(1) 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról.
(2) Kt., 19. § (1)
(3) A vizsgálat általános iskolai pedagógusok körében zajlott. A minta régióra és településtípusra volt reprezentatív, 1 464 pedagógust kérdeztünk meg személyesen kérdőívvel és mintegy 110 pedagógussal készítettünk interjút. Az országban abban az évben 96 700 általános iskolai pedagógus dolgozott.
(4) Kt., 13. és 14. §
(5) A felsőoktatási intézmények hallgatóinak száma az összes tagozaton (nappali, esti, levelező és távoktatási) és képzési szinten (akkreditált iskolarendszerű felsőfokú szakképzés, főiskolai és egyetemi szintű alap- és kiegészítő alapképzés, szakirányú továbbképzés, doktori képzés) 381 560 fő volt. Ez 32 ezer fővel (9%-kal) magasabb az előző tanévi létszámnál. 6 128 fő akkreditált iskolarendszerű felsőfokú szakképzésben, 216 581 fő főiskolai, 124 606 fő egyetemi szintű alap- és kiegészítő alapképzésben, 26 815 fő szakirányú továbbképzésben és 7 430 fő PhD, illetve DLA képzésben vett részt. (Oktatási Minisztérium, 2004)
(6) Alkotmány (1949. évi XX. tv.) 70/F. §
(7) 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról.

Irodalom

Az Oktatási Jogok Biztosa Hivatala számára a Kurt Lewin Alapítvány által készített országos kutatássorozat (2000–2003) összefoglalója teljes terjedelmében elérhető a www.oktbiztos.hu honlapon.
Aronson, Elliot (1994): *A társas lény.* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
Bíró Endre (1998): *Jog a pedagógiában.* Pedagógustovábbképzési Módszertani Központ, Jogismereti Alapítvány, Budapest.
Csécsiné Máriás Emőke – Besenyei Roland (2004, szerk.): *Statisztikai tájékoztató; Felsőoktatás, 2002/2003.* Oktatási Minisztérium Közgazdasági Főosztálya – Statisztikai Osztály.
Csepeli György (1992): A szabadsági iskolája. In: Csepeli – Stumpf – Kéri: *Állam és Polgár. (Politikai szocializációs tanulmányok I.)* MTA Pol. Tud. Int. Budapest.
Gönczöl Katalin (1998): *A diákokat megillető jogok érvényesüléséről a középfokú oktatási intézményekben.* Az Állampolgári Jogok Országgyűlési Biztosának OBH 6213/1998. sz. jelentése, Budapest.

Ligeti György
Kurt Lewin Alapítvány

Az iskolarendszer és a társadalmi mobilitás a kiegyezéstől (1867–1945)

A magyarországi közoktatási rendszer kialakulására és fejlődésének irányaira, változási tendenciáira utalva elsősorban e változások társadalmi összefüggéseinek néhány elemét vizsgáljuk 1867 és 1945 között, különös tekintettel a társadalmi mobilitás kérdésére.

A modern, egységes rendszerré szerveződő iskoláztatás, a közoktatás létrejötte a polgári társadalomfejlődés késői szakaszának, a nemzetállamok kialakulásával és megerősödésével (is) összefüggő folyamatoknak az eredménye. A közoktatás – az urbanizációval, a tömegkommunikációval és a választójoggal, a „modern” társadalmak e három másik jellemzőjével együtt – mind nagyobb szerepet játszik az egyes országok gazdasági-társadalmi fejlődésében. Az iskolának a modernizációban betöltött szerepével szorosan összefügg az iskola modernizációja, azaz magának az intézményrendszernek a kialakulása, változása és megújulása, amely szerves fejlődés esetén a hagyomány és a korszerűsítés érzékeny egyensú-