

Értékek és értékpreferenciák az európai és a magyar közoktatásban

Az iskola egyik alapvető feladata az értékközvetítés. Viszont felmerül a kérdés, hogy egy adott ország vagy térség iskolarendszerének működését mennyire befolyásolja az aktuális politikai és társadalmi helyzet. Milyen hatást gyakorol mindez a közvetítendő értékek körére? Vannak-e olyan, minden korban érvényes fundamentális értékek, amelyek a fennálló politikai és társadalmi rendszerektől függetlenül léteznek? (1)

Pedagógiai pluralizmus Európa különböző országaiban

A pluralista társadalmak egyik fő jellemzője, hogy iskolarendszerükben különböző, sokszor egymással ellentétes nevelési célokat és elveket valló iskolák és pedagógiai programok működnek. A pedagógiai pluralizmus azonban nemcsak az egyes társadalmakra jellemző. Európa különböző régióinak pedagógiai kultúrájában szintén jelentős különbségek mutathatók ki.

Az angolszász pedagógiai kultúrában (például Egyesült Királyság, USA, Kanada) szakmai kérdésekben a tanárok és a tanári testületek nagy döntési autonómiával rendelkeznek, ami nagyfokú adaptivitást biztosít az intézményeknek mind tantervi, mind tanulásszervezési kérdésekben. Ezekben az országokban a tantervekre vonatkozó oktatáspolitikai flexibilis, centrális és decentralizációra utaló jegyeket egyaránt tartalmaz.

Az „angolszász” iskolákat a lokalitásba vetett bizalom és az állami beavatkozás iránti ellenszenv jellemzi.

Az észak-európai országok (például Svédország, Norvégia, Finnország) kultúrájára a liberális angolszász és a német pedagógiai hagyományok kereszteződése jellemző. Az iskolai hatékonyság iránti elkötelezettség, a gyermekbarát szemlélet, valamint a központi és a helyi irányítás kiegyensúlyozottsága jellemző ezen országok pedagógiai rendszerére.

Az angolszász és az észak-európai pedagógiai kultúra közös vonása, hogy az oktatásügyi irányítás kiegyensúlyozott, centralizációra és decentralizációra utaló jegyeket egyaránt tartalmaz, de tendenciájában a decentralizáció és a helyi autonómia iránti igény a meghatározó (Báthory, 2002).

A mediterrán országokban (például Olaszország, Spanyolország) az oktatásirányításra és a tantervi szabályozásra egyaránt az erős etatista beavatkozás jellemző. Ezekben az oktatási rendszerekben ugyan már megjelent a decentralizáció iránti igény, de még mindig a centralizáció határozza meg működésüket. A pedagógiai, tanári autonómia ennek következtében korlátozott. A központosító-etatista hagyomány változása jellemzi a mediterrán térséget, főként a francia oktatásügyet, amely az utóbbi években erősen nyitott a decentralizáció felé (Báthory, 2002; Halász, 2001).

A posztzocialista országokban a tantervi szabályozás terén az elmúlt években jóval nagyobb volt az etatista beavatkozás mértéke a mediterrán országokéhoz képest, s így, bár a decentralizáció iránti igény megvan, ez nem teljesen ment végbe. Ezek az országok egyrészt saját, régi tradícióik, másrészt a modern kor kihívásai között vergődnek. Az aktuális politikai hatások nyomása alatt hol a múlt, hol pedig a jövő felé fordulva alakítják oktatási rendszerüket és az ehhez kapcsolódó értékpreferenciákat (Báthory, 2002).

Értékdimenziók az európai iskolarendszerben

Ma az európai iskolarendszerben három fő értékdimenzió hatása mutatható ki. Az első a konzervatív-keresztény hagyományokon nyugszik, amelynek három alapelve az emberi méltóság abszolút tisztelete, a szolidaritás és a szubszidiaritás. Az egyházi iskolák, valamint a világi iskolák nagy része e szellemiségben működik.

A liberális értékrendet képviselő mozgalmak abból indulnak ki, hogy az emberek természetükénél fogva szabadok és egyenlők. Az általuk képviselt alapértékek az egyén szabadsága és önkiteljesedése, a világnézetek és társadalmi csoportok sokszínűsége, a teljesítmény és a verseny.

A harmadik értékdimenzió a szociáldemokrata-szocialista hagyományokra épül. Az ide tartozó csoportok és pártok a demokratikus legitimitációra ügyelve a társadalmi egyenlőtlenségek megszüntetésére törekuszenek. Az általuk vallott alapértékek a szolidaritás és az egyenlőség (Németh, 1997).

Arra, hogy egy adott iskola milyen értékdimenzió mellett kötelezi el magát, manifeszt és látens ágensei mutatnak rá. A manifeszt ágensek közül a pedagógiai program az, amely egyértelműen meghatározza, hogy milyen alapértékek közvetítését vállalja fel az adott intézmény. E dokumentumban pontosan megfogalmazódik, hogy milyen szakmai értékeket kíván hangsúlyozni az iskola, valamint kiderül belőle az is, hogy milyen gyermek-felfogásban gondolkodik az intézmény. Ezekből fakadnak ugyanis az általa megvalósítandó pedagógiai célok és feladatok.

Fontos következtetések vonhatók le abból is, hogy van-e az iskolának névadója, s ha igen, akkor milyen értékek kapcsolódnak a személyéhez. Az is lényeges, hogy az intézmény rendelkezik-e jelmonddal, emblémával s azoknak mi a tartalmi üzenete a külvilág számára.

E dokumentumokon kívül vannak latens ágensek is, amelyekből szintén következtetni lehet a különböző intézmények értékpreferenciáira. Ilyen az iskola tanárainak nevelésről vallott felfogása, a tanár-diák viszony definiálása és megvalósulása, valamint az oktatás, nevelés folyamatában használt pedagógiai módszerek és eszközök köre.

Európai értékrend-kutatások

Az iskola egyik alapvető feladata az érték közvetítés. Viszont felmerül a kérdés, hogy egy adott ország vagy térség iskolarendszerének működését mennyire befolyásolja az aktuális politikai és társadalmi helyzet. Milyen hatást gyakorol mindez a közvetítendő értékek körére? Vannak-e olyan, minden korban érvényes fundamentális értékek, amelyek függetlenül léteznek a fennálló politikai és társadalmi rendszerektől?

Ezekre a kérdésekre próbálnak választ adni azok a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok, amelyek számos európai országra terjednek ki (például Flanagan és mtsai, 1999; 2003). A vizsgálatok közül az egyik legismertebb a European Value System Study. A méréseket 1981–1982-ben 24 országban azonos kérdőívvel, 1990–1991-ben pedig már World Values Study néven a világ 43 országában végezték el (H. Farkas, 2006).

Az alapkérdés az volt, hogy van-e az európai országoknak közös értékrendje, illetve hogy mi jelenti Európa sajátosságát a globalizálódott világban. Az eredmények azt mutatják, hogy különböző civilizációs szférák léteznek, amelyeknek legfontosabb jellemzői három pontban foglalhatók össze:

Fokozódó individualizmus, ami azt jelenti, hogy az európai emberek számára a szabadság, a célok, a társas környezet egyéni megválasztása központi kérdés.

Nagyfokú tradícióvesztés, amely mögött a pluralizáció folyamata húzódik meg.

A keresztény értékrend és hagyomány még napjainkban is meghatározó, nincs igazi vetélytársa (H. Farkas, 2006).

Ugyancsak fontos összefüggésekre mutatnak rá a különböző években (2000, 2003, 2006) végzett PISA (Programme for International Student Assessment) vizsgálatok. Ezeknek az volt a fő céljuk, hogy felmérjék a modern életvitelhez szükséges ismeretek, képességek és készségek alkalmazási szintjét különböző nemzetiségű tanulók körében. A fontosnak ítélt értékeket ezeknél a méréseknél nem egy akadémikus értékhalmból, hanem a mai, mindennapi élet szükségleteiből vezették le.

A kapott adatok azt mutatják, hogy a pedagógusok számára nagy autonómiát biztosító, nem szelektív iskolarendszerekben (például Finnország) jobbak a tanulók teljesítményei, mint a centralizált, rövid alapozó szakaszt megengedő szelektív iskolarendszerű országokban (Báthory, 2002).

Értékpreferenciák hasonlósága és különbözősége az európai iskolarendszerben

Az 1990-es évek elején lezajlott politikai és társadalmi változások a kelet-európai országok többségében a demokrácia értékrendjének megerősödését eredményezték, amely hatással volt az iskolarendszerek működésére is. A demokratizálódás jelei megjelennek a törvényi szabályozás – alkotmány, oktatási törvények, tanterv – minden szintjén.

A különböző országok oktatási dokumentumait vizsgálva jól látszik e változás. Az 1989-es szlovákiai oktatási reform nyomán az országban megnőtt az iskolák autonómiája, a gyermeki és a szülői jogok köre, a tanárok felelősségre vonhatósága, az általános emberi jogok betartásának ellenőrzése. Litvániában a *General Curricula of Lithuanian Schools of General Education* (1997) kimondja, hogy a felelős állampolgár eszménye az alapvető demokratikus erkölcsi és értékdimenziókon nyugszik. A Cseh Köztársaság alkotmánya olyan demokratikus értékeket hangsúlyoz, mint az emberi méltóság, szabadság, igazságosság, az emberi jogok tisztelete, jogbiztonság. (2) A *Magyar Nemzeti alaptanterv* (1995) az általánosan elfogadott európai értékek – például emberi méltóság, szabadság, jogbiztonság – és a nemzeti értékek – például nemzeti hagyományok, nemzeti identitás – együttes fejlesztését jelöli meg elsődleges célként.

Néhány európai országban az oktatás és a vallás kapcsolata egyértelmű és nyílt. Németországban az *Ertes Gesetz zur Ordnung des Schulwesens of the Land of North Rhine-Westphalia* Isten tiszteletét az egyik alapvető oktatási és nevelési célként határozza meg. Az izlandi oktatási törvény szintén a keresztény etikai normák és elvek megvalósítását hangsúlyozza a közoktatás minden szintjén.

A megkérdezettek életfelfogása leszorosabban a barátok, valamint a házastársak/élettársak felfogásával harmonizál. Ennél kisebb hasonlóság mutatható ki az iskolatársakéval és a munkatársakéval. A fiatalok életfelfogása legkevésbé a társadalmi hierarchiában felettük álló felette-seik és tanáraik vélekedésével egyezik meg. Viszont a megkérdezett fiatalok valamennyi rétegében erősen preferált érték a tanulás, a továbbtanulás és az átképzés. Komoly ellentmondás van tehát a tekintetben, hogy míg az intézményes képzést végző tanárok nem jelentenek tanítványaik számára referenciacsoportot, addig az intézmények által kínált fő érték, a szervezett tanulás lehetősége a kifejezetten preferált értékek csoportjába tartozik a fiatalok körében.

Az északi országok (például Norvégia, Finnország) oktatási dokumentumai különleges figyelmet szentelnek a természet tisztületének. Finnországban az Oktatási Minisztérium által 2001-ben kiadott rendelet különös hangsúlyt fektet arra, hogy az iskolai nevelés és oktatás által a gyerekek a társadalom számára hasznos és harmonikus személyiségekké váljanak, akik tisztületben tartják az emberi és más élőlények alapvető jogait, valamint elismerik és megbecsülik saját és mások tanulását és munkáját. Az 1999-es norvég oktatási törvény ehhez hasonlóan az általános és középfokú oktatás kiemelt céljaként fogalmazza meg a keresztény nevelés fontosságát, a keresztény értékrend és az alapvető emberi jogok tisztületét és követését.(3)

Az iskolarendszer átalakulása Kelet- és Közép-Európa országaiban

Kelet- és Közép-Európa oktatási rendszereiben évszázados hagyományai voltak az úgynevezett poroszos szemléletnek, amely szerint a tanár a hatalom kizárólagos birtokosa, a diákok legfőbb dolga pedig az engedelmesség. Ennek fennmaradását elősegítette, hogy az 1980-as évek végén bekövetkezett rendszerváltás előtti időszakban a közoktatás közvetlen állami irányítás alatt állt.

Az 1950-es és '60-as években a kelet-európai iskolarendszer a mindenoldalúan fejlett kommunista, majd a sokoldalúan fejlett szocialista ember eszményének megfelelően próbálta formálni a tanulókat, bár a kettős szocializációs hatás miatt ez igen eredménytelen volt.

Az 1960-as évek végétől a közoktatás fokozatos átalakulása figyelhető meg ezekben az országokban. Ugyan továbbra is megmaradt az oktatási rendszer poroszos jellege, de a korábbinál jóval nagyobb önállóságot kaptak az iskolák és csökkent a tananyag ideológiai tartalma is.

A rendszerváltás nyomán a 20. század utolsó két évtizedében megváltozott társadalmi környezet új kihívásokat jelentett ezen országok iskolarendszerei számára, ugyanis a rendszerváltás alapjaiban értelmezte át az állam és az állampolgár viszonyát, a társadalom értékrendjét, erkölcsi és jogi viszonyait. Összefoglalva a következő lényeges változások következtek be Kelet-Európa közoktatási rendszereiben:

- a kommunista ideológiai kontroll megszűnése az oktatási rendszer felett,
- az állami monopólium meggyengülése,
- egyházi, valamint alapítványi és magániskolák alapításának engedélyezése,
- a szabad iskolaválasztási jog bevezetése,
- az iskolai vezetés és irányítás decentralizációja, az iskolák autonómiájának biztosítása,
- a tantervek, tankönyvek és egyéb taneszközök megreformálása,
- a magánkiadók megjelenése a tankönyvpiacra,
- a tanárképzés megújítása.

Értékközvetítés a magyar iskolarendszerben

A 20. században bekövetkezett politikai és társadalmi változások meghatározóak voltak a magyar iskolarendszer által közvetített értékek körére. Az 1945 előtti hagyományos keresztény értékek mesterséges szétzúzása a kommunista hatalomátvétel idején komoly értékvesztést eredményezett a családok és az iskolák esetében.

Az államszocialista korszakban az értékszocializáció megkettőződött (Szabó, 2000). A felnövekvő nemzedékek az intézményes szocializációban megtanulták azokat a normákat, eszméket, értékeket és viselkedési mintákat, amelyeket a hatalom elvárt tőlük. A szocializáló intézmények által preferált értékek azonban sokkal inkább egy elvont fikcióra vonatkoztak, mint a tényleges társadalmi gyakorlatra. Így az egyének a családban, a

megtapasztalt valóságban, az iskola tényleges gyakorlatában szembesültek azzal, hogy a társadalom nem olyan és nem úgy működik, mint ahogy azt az intézményes szocializáció láttatni kívánta velük. Az emberek kettős szocializációban éltek, ami legtöbbször értékzavart és értékválságot idézett elő bennük (*Szabó és Falus, 2000*).

A rendszerváltást követően a központosított irányításból decentralizáltba váltó hazai iskolaügyben az iskolák zöme helyi fenntartásúvá vált. Ez együtt járt az intézmény egyéni, helyi sajátosságainak erőteljes megjelenésével, ami nagy különbségek kialakulásához vezetett az egyes iskolák között. Eközben az iskolák társadalmi rétegek szerinti elkülönülése is erősödött (*Szabó, 2001*).

Változások történtek az intézmények légkörében, a tantestületen belüli viszonyokban, az igazgatók és a pedagógusok kapcsolatában, a pedagógusok és a tanulók közti viszonyban, valamint a tanulók viselkedésében és az iskolához, a tanuláshoz való hozzáállásában (*Halász és Lannert, 1998*).

Az iskola tágabb környezetében bekövetkezett változások közül a magántulajdonra épülő piacgazdaság megjelenése és az iskolázásban érdekelt társadalmi csoportok értékpluralizmusa a legjelentősebb. Ez utóbbinak az iskola világába történő transzformálásában az egyházak és a nemzeti értékek iránt elkötelezett társadalmi és szakmai csoportok jártak elől. Ennek eredményeként természetessé vált a magyar iskolákban a világnézetek sokfélesége.

A vallási értékek rehabilitációját követően nyílt ismét lehetőség az iskolai vallás- és hittanoktatásra. Megerősödött a civil szféra is, aminek jele, hogy több, mint százötven bejegyzett országos gyermek- és ifjúsági szervezet létezik, amelyek értékirányultsága és tevékenységi formái a civil szféra térnyerését mutatják (*Szabó, 2001*).

Értékek és ifjúság

Az iskolai értékközvetítés szempontjából nagyon fontos kérdés annak ismerete, hogy melyek a meghatározó vonásai a mai magyar ifjúság (15–29 évesek) értékprofiljának. A vonatkozó szakirodalomból (például *Laki, Szabó és Bauer, 2001; Szabó, 2001*) kiderül, hogy a fiatalok által elsősorban preferált értékek a harmonikus, boldog élethez kapcsolódnak – igaz barátság, családi biztonság, szerelem, békés világ, belső harmónia – s nem anyagi természetűek. A másodsorban választott értékek körébe a következők tartoznak: gazdagság, rend, érdekes és változatos élet, kreativitás. Harmadsorban következnek a társadalmi tudat körébe tartozó értékek, a tradíciók, a nemzeti identitás. Fontos, hogy a politika és a hatalom a legkevésbé kedvelt értékek között szerepel.

Az Ifjúság 2000 vizsgálat (*Laki, Szabó és Bauer, 2001*) kimutatta, hogy a magyar fiatalok értékítéletei az elmúlt évtizedben részben átalakultak, részben pedig hasonlóak szüleik értékválasztásaihoz. Szülei értékrendjét a felmérésben részt vevők 33 százaléka teljesen, 40 százaléka pedig csak részben fogadja el.

A megkérdezettek életfelfogása legszorosabban a barátok, valamint a házastársak/élettársak felfogásával harmonizál. Ennél kisebb hasonlóság mutatható ki az iskolatársakéval és a munkatársakéval. A fiatalok életfelfogása legkevésbé a társadalmi hierarchiában felettük álló feletteseik és tanáraik vélekedésével egyezik meg. Viszont a megkérdezett fiatalok valamennyi rétegében erősen preferált érték a tanulás, a továbbtanulás és az átképzés. Komoly ellentmondás van tehát a tekintetben, hogy míg az intézményes képzést végző tanárok nem jelentenek tanítványaik számára referenciacsoportot, addig az intézmények által kínált fő érték, a szervezett tanulás lehetősége a kifejezetten preferált értékek csoportjába tartozik a fiatalok körében.

Összefoglalva az derül ki a vizsgálatból, hogy a magyar fiatalok értékprofiljának meghatározó vonása az instrumentális viszonyulás az intézményekhez. Az össz-emberi lét szempontjából fontos értékek megítélésében pedig nem az intézmények és nem a tanárok a meghatá-

rozóák számukra. A fiatal generáció viszont egyértelműen tudatában van az iskolázottság, a képzés értékének az életpálya sikerében, ezért tanulni, szakmát szerezni akarnak.

Egy másik, 2000–2001-ben középiskolásokkal végzett vizsgálat (*Balázs és Paksi, 2002*) adatai szerint az értékek elfogadását tekintve a magyar fiatalok körében kialakul egy hierarchia, amelynek élén a család áll, majd ezt szorosan az iskola és a kortárs csoport követi. Míg a kívánatosnak tartott értékorientációkban az individuális és autonómia-értékek (például az egyéniség fejlesztése, önállóság) vezetnek, addig a ténylegesen érvényesülőnek tekintett értékorientációk síkján a tradicionális szemlélet (például fegyelem, közösségi magatartás) dominanciája figyelhető meg. A kutatók ebből azt a következtetést vonták le, hogy a magyar iskolarendszerben alacsony hatékonysággal működik az érték közvetítés funkciója (*H. Farkas, 2006*).

Egy harmadik vizsgálatból (*Hunyady, 1999*), amely általános és középiskolás tanulók körében az individuális és kollektív értékekhez fűződő viszonyukra kérdezett rá, az derül ki, hogy a gyerekek választásaiban egyszerre jelenik meg az összetartozás és az együttműködés kollektív értéke, valamint a kihangsúlyozott magánéleti autonómia fontossága.

A magyar iskolarendszer érték közvetítő szerepe

Nemzeti alaptanterv

A rendszerváltást követően megszűnt az iskola hagyományos beszabályozása, amely lehetővé tette, hogy az állam központilag egyetlen tudás- és érték közvetítő programot kényszerítsen a közoktatásra. A demokrácia követelményeinek megfelelően az iskolák működésének meghatározásában egyre nagyobb hatalmat kaptak az önkormányzatok, a pedagógusok, illetve a szülők és a tanulók. Ezek a tendenciák tükröződnek az 1993. évi és 1996-ban módosított közoktatási törvényben, valamint a tartalmi szabályozás alapdokumentumát jelentő *Nemzeti alaptanterv*ben (*Mihály, 1998*).

A *NAT* mint core curriculum (magtanterv) típusú országos tanterv az érték közvetítés és a személyiségfejlesztés területén a kötelező iskolázás idején elsajátítandó, a pluralista társadalomban mindenki által elfogadandó értékeket rögzíti. A *NAT* a magyar társadalom valamennyi tagja számára követendőnek és elfogadandónak tekinti a demokrácia és a nemzeti értékek körét (*Mihály, 1998*).

A *NAT* a kötelező iskolázás időszakára fogalmaz meg érvényes értékeket, műveltségképet, tudás- és tanulásértelmezést. Bevezetőjében leszögezi, hogy „A *NAT* követelményeit a demokrácia értékei hatják át. Egyrészt, mert a demokrácia értékrendjére, olyan demokratikus magatartásra kíván felkészíteni, amelyben az egyén és a köz érdekei egyaránt megfelelő szerephez jutnak. Másrészt, mert a minden ember számára nélkülözhetetlen általános műveltségnek azokat a továbbbepíthető alapjait tartalmazza, amelyeket valamennyi magyarországi iskolában figyelembe kell venni, amelyek elsajátítására minden tanuló jogosult.” (*NAT, 2003*).

A *NAT* nemzeti, mert a közös nemzeti értékeket preferálja. Fontos szerepet szán az ország és tágabb környezete megismerésének, a nemzeti hagyományoknak és a nemzeti identitás fejlesztésének. Ugyanakkor fontos feladatként jelöli meg az európai, humanista értékrendhez, valamint az Európához tartozás érzésének megerősítését.

A *NAT* mint alaptanterv minden magyar iskola számára kötelező feladattá teszi a demokráciára és a hazafiságra, patriotizmusra nevelést. Azonban némiképp eltérően kezeli e két kiemelt feladat megvalósítását.

A *Nemzeti alaptanterv* az egyes műveltségi területek (például anyanyelv és irodalom, ember és társadalom) követelményei mellett úgynevezett kereszt-tantervi követelményeket is megfogalmaz. Ezek a műveltségi területek oktatásának közös követelményei (például kommunikációs kultúra, testi és lelki egészség), amelyek közül elsőként emeli ki a hon- és népismeret követelményét. Ez a követelmény a *NAT* logikája szerint át kell hassa

valamennyi műveltségi terület oktatását, az egész iskolai tanítási-tanulási folyamatot. „Minden tanuló ismerje meg népünk kulturális örökségének jellemző sajátosságait, nemzeti kultúránk nagy múltú értékeit.” (NAT, 2003)

A hon- és népismerettől eltérően a demokráciára nevelés feladatát a NAT másként jelöli meg. Az ezzel összefüggő követelményeket nem rendezi, fogalmazza cross curricularis, azaz a műveltségi területeket átszelő közös követelménnyé. A demokráciára, a demokratizmusra vonatkozó ismereteket döntően az ember és társadalom műveltségi területre koncentráltan tartalmazza. Ezen belül a demokrácia tanulásához szükséges alapvető ismereteket a társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek stúdium, az emberismeret és a történelem tantárgy tartalmazza (Mihály, 1998).

A demokráciára nevelés mellett a *Nemzeti alaptanterv* kiemelt fejlesztési feladatként kezeli az aktív állampolgárrá válást is. Az aktív állampolgári létezéshez szükséges ismeretek az ember és társadalom műveltségi területre koncentrálnak, az aktív állampolgári magatartáshoz szükséges képességek (például a konfliktuskezelés, a humanitárius segítségnyújtás, az együttműködés képessége), értékorientációk, beállítódások (például felelősség, megbízhatóság, társadalmilag elfogadott viselkedés) elsajátítását pedig a tanulók aktív részvételére építő tanítás- és tanulás-szervezési eljárások, módszerek, valamint az iskolai élet demokratikus gyakorlata biztosíthatja.

Helyi tantervek és pedagógiai programok

A közoktatási törvény szoros összefüggést teremt a *Nemzeti alaptanterv* és a helyi, iskolai szintű szabályozás között. A helyi pedagógiai programok, tantervek akkor töltik be a törvény által meghatározott szerepüket, ha megfelelnek a *Nemzeti alaptanterv*ben megfogalmazott értékeknek, célkitűzéseknek és kiemelt fejlesztési feladatoknak.

A NAT meghatározza az iskolai nevelés-oktatás közös értékeit. Az iskola fenntartójától függetlenül minden intézménynek biztosítania kell, hogy az oda járó tanulók elsajátítsák az alapvető erkölcsi normákat, értékeket és kompetenciákat. „Az állami és az önkormányzati iskolák sajátossága, hogy nem lehetnek elkötelezettek egyetlen vallás vagy világnézet mellett sem. Az iskoláknak pedagógiai programjaikban biztosítaniuk kell a vallási, illetve világnézeti ismeretek, tudás tárgyilagos és többoldalú átadását, anélkül azonban, hogy állást foglaljanak, vagy a tanulókat állásfoglalásra kényszerítsék ezek igazságtartalmát illetően. A pedagógus kifejezheti saját meggyőződését, de semmilyen formában nem készítheti a tanulókat arra, hogy véleményével azonosuljanak” (*Nemzeti alaptanterv*, 2003).

A pedagógiai tevékenység fontos velejárói a különböző konfliktusok. A témával foglalkozó szakirodalom által ajánlott konfliktusmegoldási módokra az erőszakmentesség és a kreativitás jellemző. Gordon (1989) nyomán három konfliktusmegoldási módszert szoktak megkülönböztetni a tanár-diák kapcsolatban. Az első esetben a tanár kerül ki győztesként a kialakult konfliktusból, a második esetben viszont elfogadja, hogy az legyen, amit a gyerekek akarnak, tehát vesztesként kerül ki a konfliktusból. A konfliktusmegoldás vereség nélküli módszere a harmadik lehetőség, amikor nincsen vesztes: olyan megoldás keresése a cél, ami mindkét félnek megfelelő, elfogadható.

A nyilvánosság számára is hozzáférhető pedagógiai programban az alapelvek kiemelkedően fontos részt alkotnak, mert egyrészt ezekben fogalmazódik meg az iskola öndefiníciója, másrészt itt rögzítik az intézmény által választott és preferált értékek körét.

Az alapelvek fejezet határozza meg az iskola általános funkcióinak prioritási rendjét: például nyitott iskola, zárt iskola, alternatív, hagyományos, gyermekközpontú, teljesítményközpontú stb.

A pedagógiai programban fogalmazódik meg az iskola által preferált ember- és gyermekkép. Az értékközpontú pedagógiának ugyanis lényeges eleme, hogy az univerzális, átfogó jellegű értékeket a helyi specialításoknak megfelelően jeleníti meg (H. Farkas, 2006).

A pedagógiai programokban megfogalmazott sajátosságokat jól mintázza, ha különböző típusú iskolák dokumentumait vetjük össze.

H. Farkas Julianna (2006) 23 középiskola pedagógiai programját elemezte, amelyek a fenntartó szerint három csoportba tartoznak: állami-önkormányzati iskolák, egyházi iskolák és alapítványi iskolák. A vizsgálat a deklarált nevelési koncepciók és a különböző értékcsoportok mint az alapértékek, a globális értékek, a társadalmi értékek, az individualista és kollektív értékek, az erkölcsi értékek, a természeti, környezeti értékek, valamint a hazaszeretet, hazafiság értékeinek a megjelenítését kereste a különböző iskolák pedagógiai programjában.

A kutatásban részt vevő iskolák a pedagógiai programjukban megfogalmazott alapelvek és célok alapján dominánsan liberális, hagyományos, valamint konzervatív értékeket közvetítenek. A liberális értékek vállalása főként az alapítványi formában működő alternatív iskolákra (például Rogers), a hagyományos értékek közvetítése (például becsületesség, őszinteség, tolerancia) az állami-önkormányzati iskolákra, a konzervatív értékek átadása pedig az egyházi intézményekre jellemző. Azonban vannak olyan értékek, amelyek mindhárom intézménytípusban egyaránt hangsúlyosak. Ezek közé tartozik a szeretet, az empátia és a tolerancia.

Ugyancsak közös pont a vizsgálatban közreműködő iskolák pedagógiai programjában, hogy kivétel nélkül mindegyik az ember harmonikus fejlesztését tűzi ki célul. A hagyományos koncepciót vállaló iskoláknál ez a célkitűzés a „sokoldalú személyiség”, a „sokoldalúan fejlett individuum”, az egyházi intézményeknél „az egész embert célozza meg a nevelés, annak emocionális, vallásos, közösségi és természethez való viszonyulását”, a „komplex, testi, lelki, szellemi nevelést kell megvalósítani” kifejezésekkel fogalmazódik meg. Az alternatív iskolák esetében a személyiség harmonikus fejlesztése az örömeelv alkalmazásával egészül ki.

A pedagógus

A tanári érték közvetítő szerep és a tanári értékpreferenciák empirikus vizsgálatával több hazai kutatás is foglalkozott. Horváth Szabó Katalin (1999) vizsgálata arra irányult, hogy mit takar a tanári szerep, milyen a tanárok közérzete Magyarországon, illetve melyek a legfontosabb értékpreferenciái. Az eredmények azt mutatják, hogy a pedagógusok első helyre a morális értékeket (például bölcsesség, tisztelet), második helyre a szociális kapcsolatokhoz szükséges értékeket (például kommunikáció, empátia, türelem), harmadik helyre az éhez kapcsolódó értékeket (például önbizalom, önmegvalósítás), a negyedik helyre pedig az autonómia, a demokratikus polgári öntudat értékeit, a hagyománytiszteletet tették.

Ezekkel az eredményekkel nagyfokú hasonlóságot mutatnak a *Pedagógusok pedagógiája* című kötetben (Gölnhofer és Nahalka, 2001) publikált adatok, amelyek szerint a megkérdezett pedagógusok választásaikban első helyre a morális értékeket, utolsó helyre pedig az individuális jellegű értékeket tették.

Az iskolai értékközvetítés legmeghatározóbb szereplője a pedagógus. Ahhoz azonban, hogy ezt az alapvető nevelési funkciót sikeresen és hatékonyan tudja ellátni, számos képességgel, megfelelő személyiségjegyekkel és attitűddel kell rendelkeznie (Zsolnai, 1995).

A pedagógiai munkában kiemelt jelentősége van a hitelességnek. A kongruencia a tanár személyiségét mélyen érintő követelményeket ír elő, mert azt az önazonosságot jelenti, amelyben az önfogadás és az értékeinkben való bizonyosság fejeződik ki. Az a pedagógus hiteles, akinek a verbális és nem verbális kommunikációja összhangban van. A pedagógiai hatékonyság szempontjából erre azért van szükség, mert csak a hiteles tanár tudja diákjaival elfogadtatni magát. Sajnos a pedagógusokra gyakran éppen ennek ellenkezője, az inkongruencia jellemző, ami sémák szerinti és sablonszerű viselkedést jelent a különböző interakciós folyamatokban.

Számos más pedagógiai képesség is szükséges az eredményes értékközvetítéshez. Ezek közül legfontosabb a kommunikáció. A kommunikációs ügyesség azt jelenti, hogy a pedagógus a kommunikációs modell mindkét szerepében (üzenő, befogadó) hatékony tud lenni, és meg tudja teremteni azt a kontextuális feltételrendszert, amiben mód van a sikeres kommunikációra (Sallai, 1996).

A pedagógusnak gazdag viselkedérepertoárra van szüksége a hatékony személyiségfejlesztéshez, a megfelelő kiválasztásának és alkalmazásának pedig a gyors helyzetfelismerés és a konstruktív helyzetalkotás képessége a feltétele. A tanárnak mindig át kell látnia a helyzetet, a lehetséges választási módokat és ezek következményeit.

A pedagógiai tevékenység fontos vevője a különböző konfliktusok. A témával foglalkozó szakirodalom által ajánlott konfliktusmegoldási módokra az erőszakmentesség és a kreativitás jellemző. Gordon (1989) nyomán három konfliktusmegoldási módszert szoktak megkülönböztetni a tanár-diák kapcsolatban. Az első esetben a tanár kerül ki győztesként a kialakult konfliktusból, a második esetben viszont elfogadja, hogy az legyen, amit a gyerekek akarnak, tehát vesztesként kerül ki a konfliktusból. A konfliktusmegoldás vereség nélküli módszere a harmadik lehetőség, amikor nincsen vesztes: olyan megoldás keresése a cél, ami mindkét félnek megfelelő, elfogadható.

Igen fontos a szülőkkal, a tanulókkal, a kollégákkal való együttműködés képessége is. Ennek fontos összetevője a mások véleményének elfogadása, a kompromisszumra való hajlandóság. Végül meg kell említeni a pedagógiai helyzetek, jelenségek elemzésének képességét. Ennek a képességnek a megléte feltétlenül szükséges a kellő korrekciók megtételéhez, valamint a pedagógus önfejlődéséhez (Zsolnai, 1995).

Záró gondolatok

Bár plurális demokráciában élünk, a magyar gyerekek 90 százaléka a hagyományos iskolarendszerben végzi a tanulmányait. Az iskolarendszert ugyan színesebbé teszik az alternatív és az egyházi iskolák, de ezek aránya még csak közel 10 százalék.

Azonban a hagyományos iskolarendszeren belül is vannak magukat liberálisnak, illetve konzervatívnak valló iskolák, és olyanok is, amelyek ezt deklaráltak, de nem fogalmazzák meg, de inkább egyik vagy másik irányba hajlanak.

Napjainkban a hagyományos iskolarendszer lassú liberalizálódása figyelhető meg Magyarországon. A törvények, a társadalmi kihívások és a megváltozott napi valóság hatására az iskola veszít merevségéből, működésében egyre inkább előtérbe kerül a gyermeki személyiség mint központi érték.

Jegyzet

(1) A tanulmány a REVACERN – Religions and Values – a Central and Eastern European Research Network kutatási program keretében és támogatásával készült.

(2) www.moec.gov.cy/programs/eurodice/publicatin.pdf

(3) www.moec.gov.cy/programs/eurodice/publicatin.pdf

Irodalom

- Balázs János és Paksi Borbála (2002): Iskola, értékek, értékorientációk. In Perjés I. és Kovács Z. (szerk.): *Életvilágok találkozása*. Aula, Budapest.
- Báthory Zoltán (2002): Változó értékek, változó feladatok. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. 9–20.
- Flanagan, C. A., Campbell, B., Botcheva, L., Bowes, J., Csapó, B., Macek, P. és Sheblanova, E. (2003): Social class and adolescents' beliefs about justice in different social orders. *Journal of Social Issues*, 4. 711–732.
- Flanagan, C., Jonsson, B., Botcheva, L., Csapó, B., Bowes, J., Macek, P., Averina, I. és Sheblanova, E. (1999): Adolescents and the „social contract”: Developmental roots of citizenship in seven countries. In Yates, M. és Youniss, J. (szerk.): *Roots of civic identity. International perspectives on community service and activism in youth*. Cambridge University Press, Cambridge. 135–153.
- Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (2001, szerk.): *Pedagógusok pedagógiája*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Gordon, T. (1989): *A tanári hatékonyság fejlesztése. T.E.T.-módszer*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Halász Gábor és Lannert Judit (1998, szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 1997*. OKI, Budapest.
- Halász Gábor (2001): Decentralizáció és intézményi autonómia a közoktatásban. In Báthory Z. és Falus I. (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest. 155–176.
- H. Farkas Julianna (2006): *Értékek, célok, iskolák*. Balassi Kiadó, Budapest.
- Horváth Szabó Katalin (1999): Tanárok a tanárszepről. *Felsőoktatás*, 1. 7–23.
- Hunyady György (1999): *Történeti bevezetés a szociálpszichológiába*. Eötvös Kiadó, Budapest.
1993. évi LXXIX. törvény (Közoktatási törvény) (1993). Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest.
- Laki László, Szabó Andrea és Bauer Béla (2001, szerk.): *Ifjúság 2000: Gyorsjelentés*. Nemzeti Ifjúságkutató Intézet, Budapest.
- Mihály Ottó (1989): A Nemzeti alaptanterv és a demokráciára, patriotizmusra nevelés lehetőségei. *Új Holnap*, 1.
- Németh András (1997): *Nevelés, gyermek, iskola*. Eötvös J. Könyvkiadó, Budapest.
- Nemzeti alaptanterv* (2003). Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest.
- Sallai Éva (1996): *Tanulható-e a pedagógus mesterség?* Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém.
- Schwartz, S. (2003): *Basic values in Europe*. ESS Launch Conference, Brüsszel, 2003. november 25.
- Szabó László Tamás (2001): Értékek az iskolában. *Educatio*, 3. 461–471.
- Szabó Ildikó (2000): *A pártállam gyermekei. Tanulmányok a magyar politikai szocializációról*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Szabó Ildikó és Falus Katalin (2000): Politikai szocializáció közép-európai módra. A magyar sajátosságok. *Magyar Pedagógia*, 4. sz. 383–400.
- Varga Károly (2003): *Értékek fénykörében. 40 év értékutató és jelen országos értékvizsgálat*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Zsolnai József (1995): *Az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógia*. ÉKP Központ – Holnap Kkt. – Tárogató Kiadó, Budapest.
- www. moec.gov.cy/programs/eurodice/publication.pdf