

CIVIL KOMPETENCIA ÉS DEMOKRÁCIA

HALADÁS ÉS A MINŐSÉG SZERENCSES CSILLAGZATÚ térségekben és korszakokban egymást támogató, a társadalmi változásokkal együtt járó tényezői. Nem nehéz belátni, hogy a „jót” valóban csak „jól” érdemes csinálni az élet valamennyi területén, de vajon könnyű is ezt a belátást követni. Múltunkat faggatva ez az együtt járás inkább tűnik kivételesnek, mint megszokottnak. A modernizációs és az innovációs igyekezet inkább párosult mennyiségi törekvésekkel, igazolását is többnyire ilyen mutatókban kereste. A minőség az álmodozók üzenete, sürgetése maradt, vagy a tömegigények kiszolgálását követő – a bizonytalan jövőbe halasztás – sorsára jutott.

Ez a halogató szemlélet a magyar iskolaügy és pedagógiai kultúra közelmúltjára ugyanúgy rányomta a bélyegét, mint a sikertelen és igénytelen tömegtermelésre és szolgáltatásra. Sejthető volt, hogy valamikor a halogatásért, a minőség terén felhalmozott adósságokért fizetni kell. Sokan úgy vélik, hogy ez a pillanat most már elérkezett.

A minőség és hatékonyság nyomása nehezedik a polgárookra, a polgárokat foglalkoztató és az őket „termelő” intézményekre egyaránt. Vajon most milyen szerepet fog betölteni a modernizációban, a rendszer változásaiban? Új fértisnek, fenyegető rémnek vagy gyógyírnak bizonyul az iskolaügy világában? Reményeink szerint új motíváló erőnek számít. De igazi hajtóerővé csak akkor lehet, ha sikerül világos célképzetést válnia.

A minőség ugyan egyértelműen pozitív csengésű, pozitív képzeteket keltő fogalom, de nem ugyanazt jelenti a termékek, szolgáltatások, emberi vonások vagy az eszmék világában. Ma – érthető módon – a gazdaság és az azzal összefüggő emberi teljesítmények körében kap a minőség kérdése legnagyobb teret. Főleg ebben az összefüggésben jelenik meg az oktatásban vagy az emberi kvalitások fejlesztésének kérdésében. A munka- és az oktatásügy világa számára talán soha sem volt ilyen egyértelmű az egymásrautaltság, mint napjainkban.

A kilencvenes években az oktatásügy egészének minőség-szemponturnyú elemzése jóval túllépett a szűkebben vett szakma és az oktatásügyi szféra keretein. Egyre határozottabb gazdasági, pl. ipari érdekek fűződnek pl. az európai iskolaügy minőségének javításához. Az európai nagyipar illetékes bizottsága az IRDAC (Industrial Research and Development Advisory Committee of the European Commission) 1994. márciusában ajánlásokat publikált az oktatásügy számára Quality and Relevance cím-

mel.¹ Olyan ajánlásokat tett, amelyek a bizottság szerint hatékonyan hozzájárulhatnak a kontinens versenyképességének megőrzéséhez. Az IRDAC komolyan tart tőle, hogy Európa polgárainak jólétét fenyegeti az emberi erőforrások gazdag tárházának kedvezőtlen felhasználása. A bizottság egy korábbi, a képzési deficitről szóló jelentésében megfogalmazta, hogy az általános és szakképzésben rejlik Európa versenyképességének záloga. Rámutatott, hogy megfelelő oktatási és képzési erőfeszítések nélkül a kutatás-fejlesztés ráfordításai nem hozzák meg a kívánt eredményt. A „Quality and Relevance” jelentés tovább megy egy lépéssel, az érvelés kiterjed a technológia, demográfia, piaci kereslet és a szociális aspektus tényezőire is. Az ipar képviselői úgy látják, hogy az általános és szakképzés Európa legerősebb „fegyvereihez” tartozik, de a múlt sikerei nem adnak okot önelégültségre. Az oktatásügy fejlődésének hajtóereje évtizedekig a társadalmi érdeklődésből és az oktatási rendszer belső dinamikájából adódott. Az ipar jelenlegi változásait tekintve eljött az idő, amikor az ipar igényeinek erőteljesebb prioritást kellene biztosítani anélkül, hogy mellőznék a képzés általános céljait és felelősségét. Ennek érdekében kellene az oktatási rendszer érdemeit és erős oldalait kihasználni, illetve az ezeknél még nyilvánvalóbb gyengéit felszámolni. Az IRDAC-jelentés súlyponti területként jelöli meg a minőségelv érvényesítését az általános és szakképzésben, mert szerintünk Európa nem igazodik elég gyorsan a fejlődéshez. Egy magas szinten álló képzési rendszer akkor válik igazán felbecsülhetetlen értékűvé – írják –, ha képes gyorsan és hatékonyan reagálni az új körülményekre. Ebben követnie kell az ipar példáját.

A minőségi elv érvényesítése azonban magának a minőségnek az oktatásra vonatkoztatott értelmezését feltételezi. Vannak olyan programok, amelyek a minőség egy-egy mutatójának a feltárására vállalkoznak. A törekvés nem új, hiszen régóta foglalkoznak oktatási intézmények, tanárok, hatóságok és politikai döntéshozók a képzés színvonalával. Azonban tényleges minőségkoncepció nélkül nehéz a képző és a képzést felhasználó intézmények számára normákat, eljárásokat és standardokat kifejleszteni. A képzés minőségére nézve általában szűken értelmezett felfogás érvényesült. Sokan a minőségileg igényes képzést kizárólag az ismeretközvetítés kognitív aspektusával kapcsolták össze: a színvonalal, a mélységgel, a terjedelemmel, a tudományos érvényességgel. A minőség kontrollálására alkalmazott módszerek hagyományosan ugyanezt a szemlélet tükrözik.

A minőségfelfogás és az alapjául szolgáló elképzelés az idők folyamán átalakult, több szempontúvá lett. A képzés minőségére vonatkozó különböző megközelítési módokat a következőkben foglalhatjuk össze a *Le Magazine* említett írása alapján.

- a) A didaktikai és/vagy pedagógiai szemlélet szerint a minőség olyan aspektusokra vonatkozik, mint a hatékonyság az oktatásban és a képzésben (a rugalmas tanulás és a kompenzatorikus képzési programok megfelelő volta stb.)
- b) A (makro)ökonómia az oktatási, képzési beruházások, vállalkozások rentabilitását vizsgálja. Ezzel összefüggésben elemzi az olyan kérdéseket, mint a tanulócsoporthoz nagyságához mért költségek, ezek egyéb hatásai.

¹ *Le Magazine* 1994/2. „Qualität in der Bildung”, a lapot az Európa Közösség adja ki negyedévenként.

- c) A szociális és szociológiai nézőpontból előtérbe kerülnek a minőség mérlegelésekor az esélyegyenlőség érvényesülésének szempontjai, a hátrányos helyzetű csoportok gondjai.
- d) A felhasználó szemében a minőség azt jelenti, hogy milyen mértékű pl. az iskoláknak, a továbbképzési ajánlatoknak a felvételi kapacitása. Mivel fontos, hogy ezek megfeleljenek az ügyfelek (szülők, munkaadó, egyének) mindenkori igényeinek és hogy a kívánt képzést meg is valósítsák.
- e) A menedzsment szemléletében a minőség kérdése a hatékony iskolákra és a speciális módszerekre koncentrálódik.

A téma szakértői úgy ítélik meg, hogy az oktatásügyben hasonló változások mennek végbe, mint a gazdaságban. A minőségre vonatkozó kérdések egyre inkább a képzést felkínáló intézmény egészének hatékonyságát érintik, legyen az elemi iskola, egyetemi vagy magániskola. Ez a trend nagyjából egészében megegyezik a gazdaságban tapasztalható változással, ahol a minőség biztosításának súlypontja a termék speciális mutatóiról és normáiról áttevődött arra a szervező képességre, amivel a minőségileg magas igényű termékeket és szolgáltatásokat biztosítani tudják. Mindez azt jelenti, hogy a képzés minősége körül folyó vita egyáltalán nem izolálható, nem kizárólag a képzésre korlátozható jelenség. Sokkal inkább olyan, amelynek a gyökerei az átfogó makroökonómiai fejlődésbe ágyazottak. Persze nem arról van szó, hogy a minőség biztosításának régi-új szakmai formái (pl. a didaktikaiak) ne lennének többé érvényesek.

Abban a történelmi helyzetben, amelyet a magyar társadalom a gyorsan múló és változatos kilencvenes években megélt, egyidejűleg jelentkeztek a *munkaerő kvalifikáltságával* és a *polgárok társadalmi magatartásával* kapcsolatos igények. Piacnak, képzettségnek, demokráciának egyszerre és gyors ütemben kell megfelelnie egyének és társadalomnak, ha biztosítani akarja létét, és még csak nem is feltétlen a jólétét. A régtől remélt változások talán túl hamar és sürgetően „szakadnak rá” a kis és nagy emberekre egyaránt. A közép-kelet-európai „kényelemhez” szokott generációk számára (még) zaklatottabbá, kiszámíthatatlanabbá lett minden. Gyorsan értéktelenednek el körülöttünk jónak és rossznak tartott, vélt dolgok, eszmék, álmok, fontosnak tartott erények és tulajdonságok.

A demokrácia demokratákat igényel az élet minden területén. Demokratának lenni – úgy vélem – nem pusztán érzület vagy pártállás kérdése, hanem hozzáértés és mindennapi cselekvés való képesség és hajlandóság egyidejűleg. A minőség igénye ezen a téren is szemléleti váltást hoz: előtérbe helyezi a civil kompetencia alanyi birtoklását. Vagyis nem elég a társadalmi és jogi intézmények demokratizálódása. A polgárnak magának kell a demokrácia biztosítékának lennie, benne kell a demokratikus értékeknek és készségeknek megtestesülnie. A „jó polgár” nem az állampolgár hűségével, vagy a honfiak önfeláldozásának erényeivel tüntetheti ki magát, nem ezekről az erényekről van szó napjainkban. A civil kompetencia – megítélésem szerint – a kulturális alapkészségek mintájára a társadalmi, szociális alapkészségek körébe utalható „polgárerény”. Olyan erény, érték, minőség, amely az egyén és a társadalom boldogulását, a személyes és közjót egyaránt érinti.

A civil kompetencia funkcionális megközelítésben azt jelenti, hogy az illető, tudja, érzékeli, mit történik körülötte és vele a társadalomban. Képes önmagáról, környezetéről társadalmi értelemben gondoskodni. A paternalista, pártállami „gondoskodás” alól felszabadult, de egyben ebből a gondoskodásból ki is esett polgárok közül sokaknak az jelent komoly csalódást, hogy ebben az új világban „nem szólnak” az embernek, hogy mikor, minek van itt az ideje, hogyan kell és lehet a megváltozott szabályok sérelme nélkül valamit elérni, valamihez kedvező módon hozzájutni. A tájékozódás és hozzájutás legitim technikái a demokráciában, főleg ha az meglehetősen bürokratikus, jóval bonyolultabbak, mint a javak és lehetőségek központi elosztásának, osztogatásának és fosztogatásának az egykori világában. Egykor a lojalitás kellékének és mutatójának számított, hogy olvassa-e valaki újságot, pontosabban, hogy olvassa-e valaki „az újságot”, ismeri-e a híreket. Ma inkább annak a záloga a hírfogyasztás, hogy nem marad ki (nagyon) az ember valamilyen jogos vagy előnyös lehetőségéből.

Hogyan tehetünk szert a civil kompetenciára? Természetesen nincs általános érvényű eljárás, licenc. Természetesen erről sem – mint sok minden egyébről sem – gondoskodik automatikusan az amúgy sem gondoskodó típusú állam. És ennek is megszületett a maga piaca, talán pontosabb, ha sajátos lánckereskedelemről beszélünk. Pénzért vásárolható jó tanácsok, adó- és adócsalási tippek, sikerdíjért kijárt jogosultságok jelzik ennek a diszfunkcionális piacnak a működését.

Fontos további kérdés, hogyan befolyásolja a munkaerő értékét a civil kompetencia birtoklása és gyakorlása? Értékesebbé válik-e az egyén a magán- és közéletben, de főleg a munka világában, ha kifejlett civil kompetenciával rendelkezik? A részletek mellőzésével meg lehet kockáztatni az állítást, hogy nyilvánvaló módon emeli, értékesebbé teszi. Ami azonban nem jelenti azt, hogy minden munkáltató szemében is keresettebbé teszi az ilyen értelemben képzett munkaerőt.

Ha elfogadható, hogy a polgár minőségéhez hozzá tartozik a civil kompetencia sajátos polgárerénye, és ha elfogadjuk, bízunk benne, hogy a munkaerő, munkavállaló-polgár valóban értékesebbnek számít e kompetencia birtokában, akkor még mindig megmarad a kérdés, hogyan biztosítható a képzés, a programok minősége.

Talán megbocsátható, ha a szerző maga nem hisz a tompítatlanul átvett programok sikerében, a „lefordított” demokrácia-nevelésben, de abban sem, hogy valaki hirtelen megírja az év vagy az évtized sikeres tankönyvét, tankönyvcsaládját ebben a témában. Sokkal inkább abban hisz, hogy mindez állhatatos fejlesztő és terjesztő munkát igényel. Műhelyeket, amelyek igyekeznek átfogni a teljes folyamatot és rendszert a programfejlesztéstől a megvalósításig.

A dolgozat a továbbiakban azt kívánja két program (a Jó polgár program és a Demokratikus cselekvés programja) bemutató leírásával demonstrálni, hogyan alapozható meg a civil kompetencia fejlesztését szolgáló programok színvonala, „minősége”. A színvonal és minőség ebben az összefüggésben a szakértő fejlesztők és megvalósítók együttműködésében a hatékonyság didaktikai, felhasználói és menedzsment szempontú mérlegelését jelenti. Két olyan próbálkozás a képzés világából, amelyek szerintem műhellyé nőttek és eltérő lehetőségeik, stratégiájuk ellenére hasonló ügyet:

a civil kompetencia iskolai fejlesztését szolgálják. Teszik ezt úgy, hogy az egyik a még hiányzó „rendszer-egész” kiépítésén, a másik pedig a már létező demokrácia-nevelés kínálatába az „iskola-egész” beillesztésén fáradozik.

A Jó polgár program a felsőoktatásban és a közoktatásban

A Jó polgár program néven ismertté vált fejlesztés egyike a Magyarországon a kilencvenes években elindult kezdeményezéseknek, amelyek a demokrácia-nevelés hazai kibontakoztatását tűzték ki célul. A program pályafutása a Civitas Egyesülettel kapcsolódik össze, valóban ennek az egyesületnek sikerült a programot intézményesítenie, országos és főleg a tanárképző felsőoktatás négy nagy régiójában meghonosítania.²

A Civitas Egyesület 1994-ben alakult meg, jórészt az előző mozgalom hazai irányítói és aktivistái adták az alapító tagokat. Az egyesület pályázatok útján teremtette meg működésének alapjait és a tudományegyetemekkel kötött együttműködési megállapodások értelmében támogatta, támogatja a tanárképzés, a tanárok továbbképzése terén a Polgári ismeretek és készségek c. képzési programot.

A Civitas Egyesület koordinálásával 1995-ben indult meg a „Polgári ismeretek és demokratikus készségek képzés” előkészítése, a tanárképzésében való rendszeresítés fejlesztő munkája. Fontos állomás volt a hat napos visegrádi műhelymunka, ahol a műveltségterület ismert szakemberei, oktatáskutatók, a programban részt vevő magyarországi tanárképző intézmények oktatói és gyakorló középiskolai tanárok kidolgozták a „Polgári ismeretek és készségek” kísérleti tanárképzési program követelményrendszerét.³

1996 első felében születtek meg Debrecenben, Pécsen, Szegeden és Miskolcon a tanárképzési standardok alapján összeállított helyi tantervek. Ezek alapján az említett tanárképző intézményekben megindultak és jelenleg is zajlanak azok a diploma mellé betétlapot adó kísérleti tanárképzési programok, amelyek a NAT „Ember és társadalom” műveltségterületén belül az állampolgári-, társadalmi-, és gazdasági ismeretek oktatására készítik fel a nappali képzés tanárjelöltjeit.⁴

A *Polgári ismeretek és készségek* képzés tehát azt a célt tűzte maga elé, hogy egy olyan sajátos szakmai kompetencia megszerzéséhez segítse a hallgatóit, amely a NAT követelményeiben szereplő társadalomismeret, állampolgári és gazdasági ismeretek oktatására képesíti őket. Ezzel egyidejűleg olyan képzési forma életre hívását is megelőz-

2 A tevékenység közvetlen előzményének tekinthető a Joint Center és az USA New York Államában működő Syracuse Egyetem tanárának és Joseph J. Julian professzornak a magyarországi tevékenysége. A Budapesten, a Kozma Tamás vezette Oktatáskutató Intézetben megalapított Joint Center (Demokratikus Oktatás és Kormányzás Kelet-Európai Központja) munkatársai, meghívott előadói képzésekkel és kiadványokkal (Civitas körfüzetek, Vitavezetők kézikönyve) népszerűsítették a demokrácia-nevelés általuk képviselt programját és módszereit, mindenképp az ún. közös mérlegelés technikáját, amely a részvételi demokrácia fontos és sikeres eszközének bizonyult az USA-ban.

3 A Civitas Egyesület „Polgári Ismeretek- és Készségek” tanárképzési programjának követelményrendszere / Civitas Association's Standards for The Teacher Training Program „Civic Studies and Skills” Szerk. Setényi János Civitas Egyesület-Csokonai Kiadó Debrecen 1996.

4 Az Egyesület jelenlegi törekvéseinek a középpontjában a diplomát adó nappali képzés szakalapítási és indítási munkálatai állnak. Vö. Polgári ismeretek szak. Szerk: Kiss Mária Rita. Civitas Egyesület, 1999

ta, amely a közoktatás terén tartósan létező szakemberhiány felszámolását teszi lehetővé. Közismerten megoldatlan képzési feladatra vállalkozott ezzel az egyesület, illetve a vele együttműködő szakemberek testülete. Az állampolgári és társadalomismereti tanárok képzésének kérdése annak ellenére is megoldatlan, hogy az állampolgári ismeretek az 1978-as tanterv óta kötelező tematikával szerepel(t) az általános iskolák 5–8. osztályaiban; társadalomismeretet pedig különböző programok szellemében oktatnak a középfokú iskolákban. Várható (volt), hogy az alaptanterv fokozatos bevezetése a polgári ismereteket oktatók iránti igényt radikálisan megnöveli.

A polgári ismeretek és készségek képzés – a maga szintjén levonva a rendszerváltásból eredő konzekvenciákat – segíteni kívánja az iskolát a demokratikus politikai alapértékek közvetítésében, a civil kompetenciák és felelősség kialakításában. A polgári szokások formálásában résztvevő társadalmi intézmények, a család, a média, a vallási és politikai közösségek mellett az iskolának speciális szerepe lehet abban a folyamatban, amelynek során a fiatal generációk megértik és elsajátítják a polgári életforma és politikai rendszer alapjait, a társadalmi-politikai folyamatokban való felelős részvétel feltételrendszerét és technikáit. E tudás kialakulása ezért nem fogható fel úgy, mint ami az oktatási – nevelési folyamat spontán melléktermékeként jön létre. Más tantárgyak, például a történelem, az anyanyelv, az irodalom, jóllehet hozzájárulhatnak a polgári ismeretek bővüléséhez, elsődleges képzési céljaik mégsem a társadalmi lét kérdéseinek komplex feldolgozására irányulnak, e tárgyak oktatói a tanárképzés keretein belül csak egy-egy részterület oktatására kaptak felkészítést.

A program, amelyik kiterjed a közoktatásra, tanárok továbbképzésére, szakmai klubokat működtet és kiadványokkal, módszertani segédletekkel igyekszik előbbre vinni a civil kompetencia fejlesztését.⁵

Úgy gondolom, a *Jó polgár* program a maga sajátosságaival: konszenzuális és kooperációra alapuló jellegével, amiből előnyök és hátrányok egyaránt származnak, érzékenyen és konstruktív módon képes reagálni a közoktatásban végbemenő változásokra.

Akár modellértékű sajátosságnak is tekinthető a programnak az a törekvése és jellegzetessége, amely természetes együttesben és együttműködésben szemléli az alkalmazást, a tanárképzést, tanártovábbképzést és a tudományos, szakmai műhelymunkát. A kooperatív és konstruktív együttműködés itt azt jelenti, hogy a felek közül mindenki számára világosan megjelenik a saját érdekelttség és a kölcsönös egymásrautaltság szempontja, motivációja. A felek valamennyien, intézményi és részprogramszinten jól tudják, hogy a konkuráló programok pluralizmusának időszakában a fejlesztő és felhasználó hosszabb távon csak folyamatos együttműködésben szolgálhatja a rendszer, a program életben maradását, a lehetőségek kiteljesedését, a kitűzött célok elérését.

⁵ Elkészült egy tervezet a polgári ismeretek oktatására a közoktatás teljes periódusára, az Egyesület négy tanártovábbképzési programja szerepel az országos listán, régióként Civitas Tanári Klubok működnek a téma iránt érdeklődő tanárok és tanárjelöltek részvételével. A kiadványok legismertebb darabjai: A jó polgár c. forráskönyv, Schanda Balázs: Alkotmányjogi alapismeretek. „Polgár a demokráciában” versenykiadványok és a Civitas tanárok kézikönyve.

A Demokratikus cselekvés fejlesztő programja

A fejlesztő program a Képzési Reform Akadémiája (Akademie für Bildungsreform)⁶ és a Theodor Heuss Alapítvány (Theodor-Heuss-Stiftung)⁷ közös kezdeményezéséből származik. Célja olyan innovatív ötletek és eredeti projektek támogatása az iskolában és a fiatalok körében végzett munka terén, amelyekben a politikai képzés és a demokráciára nevelés a tanulás tapasztalatokra alapozott formáival kapcsolódik egybe.

Az 1990 óta évenként megismétlődő pályázati kiírás szerint „Példák kerestetnek a demokratikus cselekvésre”. Pályázhatnak diákok, tanárok, szülők, iskolák. A program szervezését a kilencvenes évek közepétől a jénai egyetemen a neveléstudományi intézetben működő iroda látja el.

Az iskolai kezdeményezések támogatásának e formája lehetővé teszi az iskolában vagy azzal kapcsolatban születő reformötletek, sokrétű újító erőfeszítések egybefogását és a kezdeményező impulzusok felerősítését. A pályázatok nyomán összegyűlt anyagokat a fejlesztő program vezetése rendre publikálja (Demokratisch Handeln 1995), elemzéseket (Fauser 1997), módszertani anyagokat jelentetnek meg (Beutel & Fauser & Kasten 1995; Lübke 1996). A *Grundschulzeitschrift* 1996/10. számában közzölt statisztika szerint az elemi iskolákból befutott beszámolók, ötletek többsége az iskola, az iskolai élet (28%) és a velünk élő, tőlünk különböző emberekkel való együttélés (27%) témakörében íródott. Az iskolák életéből, demokratizmusának kérdéseiből merített példák a diákszemélyes esetektől a szabadidő felhasználáson át a tanórák közti szünetek diákfelügyeletéig tartanak. Az esetek, módszertani példák a diákok életének és érdekeinek, az iskola életvilágának szervezéséről, alakításának és koordinálásának különböző megoldásairól, a demokratikus cselekvés lehetőségeiről szólnak. A további pályázati anyagok tematikájában a település és a lokális környezet (15%), a környezetvédelem (9%), a színház és művészetek (9%), az iskolák közötti együttműködés (4%), a harmadik világ kérdései (4%) és egyéb témák, módszertani ötletek szerepelnek.

6 Az Akadémiát 1980-ban azzal a céllal alapították, hogy gyakorlati és tudományos szakemberek együttműködésének adjon teret és keretet az iskolarendszer problémáinak és fejlesztésének megvitatásához. Központja Tübingenben a Münzgasse 26-ban működik. Tanácskozások és kiadványok jelzik az eddigi tevékenység szakmai irányultságát. Néhány a fontosabb rendezvények témájából: a diákok jogosultságai az iskolában, azok egyenlenségei, érvényesítésük gondoljai; iskolai teljesítmények, teljesítőképeség és fejlesztése, teljesítmények értékelésének, minősítésének módszerei; pszichikai és egészségügy gondok az iskolások körében; önállóság és regionalitás az iskolaügyben, ennek jogi, szervezeti és szervezési összefüggései; a Gesamtschule és az iskolarendszer hármas tagoltsága; a gyakorlati tanulás és ennek hagyományai a reformpedagógiában, a projekt munka, a munkaiskola, a Community Education és egyéb megvalósulások.

7 A „Theodor-Heuss Alapítványt a politikai képzés és kultúra fejlesztését szolgálja Németországban és Európában. Az NSZK egykori szövetségi elnökének, Theodor Heuss-nak a halála után Hildegard Hanm-Brücher alapította. Az alapítvány az évente adományozott támogatásokkal, díjakkal „Theodor-Heuss-Díjjal” és a „Theodor-Heuss-Emlékéremmel” azokat a személyeket, alkotásokat és csoportokat tünteti ki, akik hozzájárulnak ahhoz, hogy „a demokratikus államot – Heuss elnök szándékával egyező módon – demokratikus étellel töltsék meg...” Az utóbbi években az Alapítvány figyelme egyre inkább kiterjed az iskolák és a fiatalok csoportjainak azokra a kezdeményezéseire, amelyek a fiatalok demokratikus politikai elkötelezettségét és cselekvő kezdeményezéseit erősítik.

Milyen pedagógiai törekvéseket támogat a fejlesztő program? A pályázatokra az évek során befutott anyagok, beszámolók, innovációs ötletek alapján képet alkothatunk az iskolafejlesztés körvonalairól, trendjeiről. Az iskolák saját maguk fejlesztik ki a koncepciók és az ötletek egész sorát, melyekkel pedagógiai és politikai jelentőségű témákat foglalnak össze. A kutatás és fejlesztés szempontjából talán a legfontosabb – bár inkább hipotetikusnak tekinthető – a felismerés, amit *Beutel (1996)* és *Fausser (1997)* egyaránt megállapít, hogy az első eredményekből a fejlesztő program számára fontos összefüggéseket lehet megállapítani a iskola működésének minősége és a tanulás színvonala között. Döntő dolog (állítják), hogy a politikai képzés és a demokratikus nevelés területén a diákok tanulmányi munkájának minőségi javulása csak akkor várható, ha az iskola egészének minősége maga is pozitívan változik. Nem elegendők a csupán az oktatás szűkebb értelemben vett szervezésére – a tantervre, a tananyagra, a tanítás eszközeire, csak a didaktikára vagy a metodikára – irányuló és korlátozó reformimpulzusok.

Az iskolafejlesztés és a tanulás minőségének javulása közti összefüggés – a politikai képzésre és demokratikus nevelésre nézve – a jénai kutatók koncepciójának megfelelően három dimenzióban mutatkozik meg.

A tanításban, oktatásban, vagyis az iskola hagyományos belső (kemény) magjára vonatkozóan. A program résztvevői olyan példákat keresnek és dolgoznak ki, amelyekben a „kritikai nyitottság gyakorlati elkötelezettséggel” kapcsolódik össze. Ez az oktatásnak olyan irányokban történő nyitottá tételét követeli meg, ahol lehetséges a fiatalok társadalmi fontosságú témákban való együttműködése. Természetes következménye, hogy az iskola a politika megoldatlan problémái felé orientálódik. Sok ilyenfajta probléma egyébként is jelen van az iskola hétköznapijaiban, és a fiatalok is visznek magukkal az iskolába. Ugyanez vonatkozik bizonyos közismert esetekre, amelyek megoldása vitatott. „A hagyományos tanítás” ezektől a tapasztalatoktól mesterségesen elzárkózik, hátrítja őket. Ezzel mintegy kikényszerít egyfajta strukturális elnemkötelezettséget. A gyerekekben, fiatalokban azt a benyomást kelti, hogy nekik azokból a problémákból és kérdésekből ki kell maradniuk, amelyek társadalmi és képzési jelentőségéhez „nem férhet kétség”.

Az iskolai életben. Az iskola a társadalom egyéb szektoraitól elkülönülő szociális térként értelmezett. Tér, amelyben a tanítást és a tanulást a különböző generációk számára meg kell szervezni. Ebben a szociális térben a nevelés és a művelődés számára olyan dimenziók is megnevezhetők, melyek túlmutatnak a tantárgyi tanításon és a tanuláson. Ezért vehető számításba az iskolai élet egésze a maga régtől adott lehetőségeivel és jelen idejű adottságaival, mint egyfajta szociális és politikai tapasztalati mező. A pedagógiában gyakran próbálkoztak azzal, hogy az iskolát ne csupán mint szervezést vagy mint működő keretfeltételt fogadják el, hanem pedagógiailag tudatosan fel is használják.

A kutatók úgy ítélik meg, hogy a német iskolák ebben az összefüggésben jelenleg is a 70-es évek szabályozása szerint működnek. Az innováció arra irányul, hogy a diákok, tanárok és szülők előtt az aktuális társadalmi lehetőségekhez jobban illő, demokratikusabb utat nyissanak meg. A diákok közreműködése, aktivitása ma több-

nyire csak a diákújságokra, az ünnepeken és ünnepségeken való részvételre, segélyszolgálati tevékenységre korlátozódik. Igazi közös döntésekre alig van alkalmuk. A program alkotói úgy vélik: ha az iskolát tanulási és tapasztalati térnek tekintjük, akkor ez azzal is együtt jár, hogy a tanulás érdekében az iskolának ezt az alapvetően politikai dimenzióját, cselekvési terét is erősíteni kell.

Az iskolán kívül. Ha az iskolát mint egészet és mint a település egyik társadalmi intézményét tekintjük, akkor előtűnik az elemzés és fejlesztés harmadik síkja. De ezzel együtt már nem tekinthető a többi intézménytől elkülönült, a település életétől szeparált életvilágnak.

A „tanulóiskola” koncepciójában a tanulásnak és tanításnak szándékosan zárt rendezvények, foglalkozások sorozatára kell korlátozódnia, amelyek célja az ismeretek közlése. Az iskola így elkülönült társadalmi térben és előkészítő funkcióval működik közre a nevelésben. A pusztán előkészítő szerepet vállaló iskola ugyanakkor a felnőtt élet gyakorlatát és cselekvési terét rögzíti, konzerválja. Olyan állapotokat örökít át, amelyek a tapasztalt társadalmi valósággal nem egyeznek meg.

A fejlesztők az előrelépést abban látják, ha az együttműködés és az érintkezés módjait, a kommunikáció stílusát kölcsönösen javítják az iskolán kívüli szakértőkkel, hatóságokkal, üzemekkel, intézményekkel, etnikai közösségekkel és más, a településen vagy távolabb működő iskolákkal.⁸ Rövidebb és hosszabb távra kiható ökológiai vagy a településfejlesztési témák, konfliktusok adhatják az együttműködés tárgyát, céljait.

Összefoglalva azt mondhatjuk, hogy a *Demokratikus Cselekvés Fejlesztő Programja* az iskolát három dimenzió mentén összetett, sokoldalú intézményként, és egyben működő eszként igyekszik kezelni. A demokratikus cselekvést és az ehhez fűződő civil kompetencia fejlesztését nem tekinti elszigetelt feladatnak. Feltételei az iskola egészében, így a műveltségszerzésben is jelen vannak, azok együttesétől függenek.

Adódnak konzekvenciák a fejlesztő program stratégiájára, minőségbiztosítására nézve is: nem elegendő, hogy a szervezők és az elméleti szakemberek az iskolákat mozgósítják a gyakorlati cselekvésre. A fejlesztő program egészét, az eszközeivel és felismeréseivel együtt az iskolafejlesztés javára kell fordítaniuk.

A fentiek együtteséből magyarázható, hogy a fejlesztő program optimistán tekint a vállalt feladat megvalósítása, kiteljesedése elé. De az is kiolvasható ezekből a feltevésekből, hogy miért éppen a „felelősség” kérdésére, a felelősségvállalás gyakorlására helyeződik a szakmai hangsúly. A személyesen átértett felelősség, mint cselekvésirányító tényező és biztosíték a közösségi, közéleti ügyekben, tevékenységekben, a demokratikus cselekvés programjában nem eszmei, ideológiai természetű. Nem valamelyik kész eszmerendszerért vállalt, átvállalt felelősség formájában jelenik meg, hanem egyéni tettekre épülő, cselekvésben, közérdekű aktivitásban kialakult, megértelt, személyesen megélt, kipróbált cselekvési mérce. Nem azonos ez a felfogás az előző korok, évtizedek átvállalt felelősségével, de meghaladja azt a törekvést is, amely a szakszerű mérlegelésben, a helyes döntési technikák elsajátításában vagy a választás

⁸ Hasonló törekvéseket képviselnek a Community School vagy a Nachbarschaftsschule néven ismert iskolák. Város mint iskola (1993), Göhlich (1997).

puszta szabadságának tudatában vélte, véli megragadni a politikai nevelés személyes dimenziójának lényegét. Többet ígér, mert pedagógiai, morális értelemben tartósabb és személyesebb mérce és biztosíték kiformalásán fáradozik.

A fiatalok politikai aktivitásának változásait figyelve a program abból a trendből meríti az optimizmusát, amely szerint a politikai orientáció terén lényeges változás figyelhető meg a fiatalok körében. A korábban észlelt jövőpesszimizmus átmegy egyfajta „el nem kötelezett optimizmus”-ba. Ez a nyugati és keleti fiatalok⁹ körében egyaránt diagnosztizált beállítódás azt jelenti, hogy a fiatalok sajátos és egyéni módon vegyítik nézeteikben és magatartásukban a politikai érdektelenséget a személyes jövőreményekkel. A pártoktól elforduló, de bizonyos ügyeket, közérdekű témákat felvállaló fiatalok megjelenése és fellépése olyan új vonás a fiatalok magatartásában, amely nyomán tarthatatlanná vált az a tézis, hogy a fiatalokat nem érdekli a politika. Előtérbe kerülnek az olyan politikai cselekvések és elkötelezettségek, amelyek konkrét, kis lépésekben is megközelíthető célokért folynak és közvetlen kapcsolatokon nyugvó csoportokban gyakorolhatók.

A program igyekszik megteremteni az intézményi pedagógiai feltételeket azáltal, hogy az iskola életének, kapcsolatrendszerének és műveltségkövetítő alaptevékenységének rendjébe, rendszerébe illeszti bele a politikai képzés, a civil kompetencia fejlesztésének feladatait. Az iskola-egész fejlesztésében alapvetően belső (intézményen és folyamaton belüli) szakmai potenciálra számít. A pályázati, kutatói irányítás pedig inkább jellemezhető a facilitátor tevékenységével, mint a külső megrendelő vagy a kész modellt elterjesztő „pedagógiai térítő” jól ismert alakjaival és módszereivel. A saját erőből, de nem magára hagyva, nem kifosztva innováló iskolák valóban sokra lehetnek képesek saját és egymás munkájának segítségével, javításában.

BREZSNYÁNSZKY LÁSZLÓ

IRODALOM

- A JÓ POLGÁR (1996) *Társadalomismereti forráskönyv*. Debrecen, Csokonai Kiadó. [Szerk: Mazsu János, Setényi János.]
- BÁRDOSSY ILDIKÓ (ed) (1993) *Város mint iskola avagy „ahol mindenki egy csillag”*. Budapest, PSZM, Calibra Kiadó.
- BEUTEL, WOLFGANG (1996) *Schule als Ort der politischen Bildung*. Kézirat
- BEUTEL & FAUSER & KASTEN (1995) *Grundschule und demokratisches Handeln*. *Pädagogik*, No. 7–8.
- FAUSER, PETER (1997) *Politische Bildung: Movens für Schule und Demokratie*. In: *Journal für politische Bildung*, No. 1.
- GAZSÓ & LAKI (1998) *A budapesti fiatalok helyzete, 1997*. Kutatási zárótanulmány. Budapest, Baloldali Ifjúsági Társulás.
- GÖHLICH, MICHAEL (ed) (1997) *Offener Unterricht, Community Education*. Beltz, Weinheim, Basel.
- KISS MÁRIA RITA (ed) (1999) *Polgári ismeretek szak*. Budapest, Civitas Egyesület.
- LÜBKE, SILVIA-IRIS (1996) *Kinder und Politik. Demokratisches Lernen und handeln in der Grundschule*. *Die Grundschulzeitschrift*, No. 100.
- SCHANDA BALÁZS (ed) (1997) *Alkotmányjogi alapismeretek*. Debrecen, Csokonai Kiadó.

⁹ V.ö. Gázsó/Laki (1998)