

RUBOVSKY RITA

Odüsszeusz vagy Orfeusz?

Válaszúton a magyar közoktatás

ABSZTRAKT

E tanulmány megírásának pillanatában a magyar közoktatás még nem dolgozta fel a globális világjárvány tapasztalatait. A közoktatás irányítói nem tárják fel és nem tematizálják oktatási paradigmarendszerünk sérülékenységét. A tanulmány történetiségükben vázolja fel az európai iskolarendszer legfőbb ismérveit filozófiai, szerkezeti és tantárgyszabályozási szempontok mentén, és kísérletet tesz néhány olyan diszruptív megoldás megfogalmazására, melyek a jövőben zálogai lehetnek az iskolai műveltségközvetítés ethosának. A tanulmány célja, hogy megvilágítsa azokat a kitörési pontokat, melyek az egyházi oktatás hagyományában diszruptív megoldásokként kiutat mutathatnak a közoktatás mai válságára.

KULCSSZAVAK: tanulási rendszerek, hagyományos és alternatív tanulási formák, diszrupció, egyházi oktatás, műveltségesezmény

Ferenc pápa 2017. október 1-jén az alábbi fontos felhívást tette közzé Bolognában az egyetemi világtalálkozón: „...A tanulás arra való, hogy kérdéseket tegyünk fel magunknak, ne hagyjuk, hogy a banalitás elkábítson, és keressük az élet értelmét. Vissza kell szerezniünk a jogot, hogy ne uralkodjon rajtunk a sok szirén, melyek ma el akarnak téríteni e kereséstől. Odüsszeusz, hogy ne engedjen a szirének énekének – amellyel azok elvarázsolták a tengerészeket, akik emiatt zátonyra futtatták a hajókat –, az árbóchoz köttette magát, és betömte útítársai fülét. Ezzel szemben Orfeusz, hogy ellen tudjon állni a szirének énekének, valami mást tett: egy szebb dallamot kezdett énekelni, amellyel elbűvölte a sziréneket. Íme, ez a ti nagy feladatotok: a kulturális konzumizmus bénító refrénjeire erőteljes és dinamikus döntésekkel, kereséssel, megismeréssel és osztozással válaszoljatok” (Ferenc pápa, 2017).

Döntés, keresés, megismerés, osztozás. Úgy tűnik, Ferenc pápa egy mondatban ki is jelölte a közoktatás célját és módszertani kereteit. Ebben a tanulmányban az általa felvázolt kép alapján három pillanatfelvételt hívom az olvasókat.

Az Odüsszeusz hazatérését akadályozó mitologikus szörnyek a változó világtól való legmélyebb félelmeink kulturális kódjai.

Először tehát a teljesség igénye nélkül nézzünk rá arra, mely Kharübdiszek és Szkülák eszik meg rendre a közoktatás filozófiai és módszertani vívmányait. Mik azok a nehézségek – esetünkben társadalmi változások –, melyekre nem tud a magyar közoktatás helyes választ adni, melyekbe állandóan beleütköznek a rendszerszemléletű, stratégiai változásokat szorgalmazó kezdeményezések. Mik tehát a diszruptív megoldások akadályai?

„A diszrupciót az olyan megatrendek szülik vagy kényszerítik ki, mint *a technológiai fejlődés, a globalizáció, a demográfiai változások és a környezeti kihívások*. A diszruptív megoldások ezekre válaszolnak, miközben új igényeket teremtenek, és megváltoztatják a fogyasztói viselkedést – állítja Wesley Lebeau, a GDO (Global Disruptive Opportunities befektetési alap) egyik vezető portfóliómenedzsere” (Portfolio, 2018).

A közoktatás diszrupciója nem független a technológiai fejlődés világméretű következményeitől, az ebből fakadó munkaerőpiaci trendek változásaitól és a demográfiai változásoktól sem. Nem lehet azonban a numerikusan leírható változásokat a teljesen átformálódó műveltségisménnyel elválasztani, hiszen a mai közoktatás éppen a tananyagra, a lexikális tudásra alapozott modern műveltségisménnyel, továbbá a hagyományos tanulási módszereket igyekszik lélegeztetőgépen tartani, miközben a tanulók és az őket tanító pedagógusok a motiválatlanság és értetlenség kómájában szenvedik el a változásképtelenséget.

Odüsszeusz füldugói lehet, hogy ideig-óráig megmentik magát a vezetőt a bukástól, de csapatát elveszti, a kötelek által megtartott ellenállás nem a fejlődés szimbóluma. A magyar közoktatás jelen feszültségei nyilván nem írhatók le kizárólag anyagi természetű okokkal. Melyek tehát a magyar közoktatás-irányítás, az iskolavezetés, a pedagógus azon döntései, lépései, melyek látszólag rendet hoznak, valójában azonban csak viaszdugók, kötelek, melyek a haladást figyelmen kívül hagyva leláncolják a társadalmi változásokat?

Végül melyek azok a diszruptív megoldások, melyeket megvalósítva a jövő generációja hitem szerint a mostaninál szebb, új dallamot énekelve győzi le a motiválatlanság, a társadalmi versenyhátrány és az egzisztenciális bizonytalanság kísértéseit?

A NEVELÉS CÉLJA: CÉL VAGY MOZGÓ CÉLPONT?

A nevelés erkölcsi, értelmi és spirituális tripolaritása az európai hagyományban és jelenben

Köztudomású, hogy Európa iskolarendszerének, oktatásának és pedagógiai célkitűzéseinek fundamentumát alapvetően az egyházi oktatás teremtette meg. A plébániák és katedrálisok iskoláit, később pedig a szerzetesrendek által alapított, illetve a protestáns kollégiumokat az jellemezte, hogy fenntartók, oktatók, egyházi és világi hatalmasságok, szülők és diákok közösen úgy tekintettek az iskolára, mint olyan intézményre, melynek egyetlen és legfőbb hivatása, hogy kiművelt keresztény hívőket neveljen. Az iskola célja tehát az Eszme volt, s bár e morális cél a gyakorlatban sokszor nehezen volt értelmezhető, a szervezeti és működési szabályzat, valamint a házirend betartásának megkövetelése

a mindennapi szabálykövetés jegyében viszonylag könnyen követhető s főleg megkérdőjelezhetetlen utat mutatott a Cél mint Eszme eléréséhez.

Mindez különösebb alátámasztást nem igényel, mondhatni evidencia az európai eszmétörténetben, érdekességképpen mégis megemlítek két szöveget.

Az egyik, a *Liber manualis* egy egészen korai pedagógiai alapvetés a IX. századból, szerzője bizonyos Dhuoda (másként: Dodana) grófnő. Könyvében tizenhat esztendő fiához intézi intelmeit: „Kedves Vilmos fiam! [...] Miként a tükör meg szokta mutatni az asszonyoknak a szennyfoltot, amelyet le kell törölniök, s viszont a szépséget is, mellyel itt ezen a világon férjeiknek tetszeni akarnak, úgy kívánom, hogy te, aki annyira el vagy foglalva világi és földi dolgokkal, ezt a könyvet, melyet küldök, gyakran olvasgasd, és az én emlékezetem kedvéért forgasd, mintha tükörbe néznél vagy sakkjátékkal foglalkoznál” (Bondurand, 1926: 311).

A grófnő intelmeiben a műveltség a jellemnevelés eszköze, tükör, mely az emberi jellem tökéletesedését hivatott szolgálni.

A Szent Benedek Iskolák honlapján ezer év elteltével Hardi Titusz OSB főigazgató így köszönti az odalátogatókat: „Iskolánk keresztény, katolikus iskola. Számunkra, alapítók számára ez mély, belső meggyőződésünkből fakad, hogy azt a kincset, ami az evangéliumban rejlik, azt a gazdagságot, amit Jézus Krisztus jelent, a Feltámadásának erejét megmutassuk a hozzánk érkezőknek. Megmutatjuk, felmutatjuk – kötelezővé azonban senkinek se tesszük, hiszen ehhez csakis egy belső döntéssel lehet csatlakozni. Tehát egy belső nyitottságot várunk el a hozzánk érkező diáktól, aki szabadon dönt arról, hogyan fog viszonyulni az evangélium örömhíréhez” (Hardi).

Az egyház nagy nevelői kezdettől fogva Isten képmását látják az emberben, legyen szó bármilyen kisgyermekről vagy serdülőőről, és saját szerepüknek azt tartják, hogy a kereszténység értékei mentén elvezessék a rájuk bízottakat ahhoz, hogy beteljesíthessék hivatásukat. Minél erősebb ugyanis az emberben a vágy, hogy dolga legyen a földön, minél erősebben látja, hogy mi a hivatása, annál szabadabb. Ezt a szabadságot érinti a IX. század nevelési eszménye, és az egyházi oktatás máig ebbe az irányba mutat. A nevelés erkölcsi, értelmi és spirituális tripolaritása a belső szabadság megteremtését szolgálja.

A francia felvilágosodás eszmerendszerében fogalmazódik meg az, hogy a nevelés célja nem világnézeti, nincs mindenekfeletti morális célja, hanem a nevelés célja magának az embernek a tökéletessége. Nincs felsőbb viszonyítási pont.

Az ideális nevelés célját így írja le Rousseau: „Élni – erre a mesterségre akarom megtanítani. Beismerem, hogy ha kezemből kikerül, nem lesz sem bíró, sem katona, sem pap. Először is ember lesz. Mindaz, ami egy ember kell hogy legyen, az lesz ő, s ha kell, éppen úgy, mint bárki más. És a sors teheti majd, ahová akarja, mindig a maga helyén lesz” (Rousseau, 1978: 16).

A gyermek hibái Rousseau szerint tehát nem az egyéniségeből fakadnak – hiszen „minden jó, amidőn kilép a dolgok alkotójának kezéből” –, hanem társadalmi jellegűek, ezért a nevelésről szóló művének főszereplőjét, Emilt a várostól és a civilizációtól távol,

falun kell fölnevelni. Ne ismerje a parancsolgatást, a kíváncsiszkodást, a színlelést, egyszóval mindazt, ami az emberek közötti egyenlőtlenség következménye. Ezzel a módszerrel kell megalapozni a gyermekben azt az erkölcsöt, amely ha elterjed, boldoggá teheti az egész emberiséget (Pukánszky–Németh, 1996, 7.1).

Kant így viszi tovább a gondolatmenetet: „Cselekedj úgy – szól sokat idézett tanítása a kategorikus imperatívusról –, hogy akaratom maximája mindenkor egyúttal általános törvényhozás elvéül szolgáljon.” A nevelés tehát mindenekelőtt a jövőnek szól: „Talán remélhetjük, hogy a nevelés mindig jobb és jobb lesz, és hogy minden következő nemzedék egy lépéssel közelebb jut az emberiség tökéletesedéséhez, mert az educatio mögött rejlik az emberi tökéletesség nagy titka. [...] Nagyszerű dolog elképzelni, hogy az emberi természet folytonosan jobbítható a neveléssel. Ez egy jövőendő, boldog emberi nem reménységét nyújtja nekünk” (Pukánszky–Németh, 1996, 8.2).

Így tehát többek közt Kant és Rousseau szellemi örökségéből születik meg az egyházi mellé – vagy annak helyébe – a világi oktatás. S bár a XIX. századtól egyre inkább függetlenedik az egyházaktól, a mindenki által elfogadott morális cél, az emberi tökéletességre való állandó törekvés megmarad. A Cél stabil, biztonságot ad, viszonyulni lehet hozzá. A polgári demokrácia szabályai és az évezredes nyugati kultúra műveltségelemei a világnézeti iskolától függetlenül is meghatározzák, behatárolják az európai iskolarendszer szerkezetét, tartalmát, tanterveit, felsőoktatási felvételi rendszerét.

A modern európai ember műveltségeszménye a XX. század utolsó harmadáig tehát ötvözi

- a keresztény nevelésfilozófia alapjait,
- a felvilágosodás egalitárius eszményét
- és az európai középosztály nyelvének, kódrendszerének hermeneutikai elemeit, melyek az e tanulmány elején is fellelhető Szküllä- és Kharübdisz-metáforától a damaszkuszi út jelentésén át Tatjana leveléig vagy Csehov híres Ványuska-paródiájáig terjedhetnek – megengedve a nemzeti szubkultúrák sajátosságait.

A hagyományos nevelésfilozófia és oktatási rendszer találkozása korunk hatásmechanizmusai
Az utóbbi évtizedekben a nyugati típusú európai oktatáson alapuló közoktatásunknak több irányból érkező, igen erőteljes hatásmechanizmusoknak kell megfelelnie. Ezek természetesen egymás részei, nem tárgyalhatók önmagukban:

- a nyugati világ amerikanizálódása;
- a vállalati kultúra mindent meghatározó terjedése;

Az egyház nagy nevelői kezdettől fogva Isten kép-mását látják az emberben, legyen szó bármilyen kis-gyermekről vagy serdülőőről, és saját szerepüknek azt tartják, hogy a kereszténység értékei mentén elvezessék a rájuk bízottakat ahhoz, hogy beteljesíthessék hivatásukat.

- a felvilágosodás egalitárius eszményképének megkérdőjelezése;
- a hagyományos közmegegyezésen alapuló, főként humanoid európai műveltségkánon dekonstrukciója a digitech és edtech innovációk, továbbá a nemformális oktatás fényében;
- a fentiekből fakadóan a hagyományos, tantervalapú és formális oktatáson felépülő iskolarendszer immanensen hordozza a társadalmi kirekesztettséget.

A közoktatás mint ágazat társadalmi, erkölcsi és anyagi megbecsülésének hiánya nem megatrend, hanem nemzetstratégiai kérdés, bár meglehetősen befolyásolja hazánkban a diszrupciós megoldásokra való képtelenséget.

A nyugati világ amerikanizálódása

Az európai kultúrában a hagyományos értelemben vett művelt ember és az értelmiség fogalma összekapcsolódik. A kultúra standardjai elválnak a pénz, a mindennapok gyakorlata, a bürokrácia, azaz a haszonelvűség fogalmától, ezekben nem értelmezhetők és nem is értelmezendők.

Molnár Tamás így ír erről: „Az európaiak szerint a kultúra az intellektuális és spirituális alkotás legmagasabb kifejeződése, amelynek szinte vallásos hódolat jár. Fölötte áll egyéneknek és osztályoknak, olyan, akár egy isteni üzenet az emberhez” (Molnár, 2006).

Nem csoda tehát, ha a tanterv, a tantárgyi szabályozás és a kimeneti mérések felelősei és maga a pedagógustársadalom is kétségbeesetten vergődnek az eltűnőfélben lévő hagyományos műveltségeszmény és a valóság között. Az utóbbi években gimnazistává, illetve egyetemistává vált fiatalság számára ugyanis az a tudástár, melynek elemei egykoron a művelt Európát alkották, már nem motiváló, igazából nem is létezik. A társadalmi és nemzeti emlékezet elemei megváltoztak, lassanként a médiából és a politikai közbeszédből is kihullanak ezek reminiscenciái, az ezekre való konnotatív utalások a tanulók részéről reakció nélkül maradnak.

Az európai fiatalság számára már nem válik szét a szórakozás, a művelődés, a számukra eleven és értelmezhető társadalmi kérdések tematizálása. A környezetvédelem, a reklám, a startupcégek együttműködésen alapuló világa, a közös sporttevékenység vagy az önkéntes munka átlépte a kultúra hagyományos fogalmi kereteit. Már nem az számít kulturáltnak, aki rendelkezik egy közös lexikai tudáson alapuló passzív ismerethalmazzal, melyet intelligensen csillogtat, hanem az, aki aktívan részt vesz internetes, vállalati vagy más témaközösségeinek pluralitásában. Az egészséges élet, a közösségi oldalak témacsoportjai, az iskola, az óvoda vagy a templom körül kialakuló témaközösségek, a kutyasétáltatás, a hasonló traumákkal küzdők, a kisebbségek identitásvezérelt témacsoportjai folyamatos tartalommegosztást kínálnak a csatlakozók számára, megkövetelve a témához kapcsolódó, sokszor felszínes, kiterjedtségében mégis széles ismeretanyagot, tolvajnyelvet, szakzsargont, a csoporthoz tartozás klasszikus eszközeit.

„Az amerikaiak számára a kultúra az, amit az emberek abban a folyamatban csinálnak, amelynek során életüket élhetőbbé, kielégítőbbé és hasznosabbá, szabadidejüket

pedig játékszerűbbé igyekeznek tenni” – írja fentebb már említett munkájában Molnár Tamás.

Látnunk kell, hogy amikor a középiskolások a témazárójukra való készülés helyett koreaiul tanulnak, a kisiskolások geometriaóra helyett mincraftoznak, az egyetemisták pedig Erasmus-ösztöndíjakkal élnek túl jószíval életidegen szigorlataikat, valójában önmagukban ütköztetik az amerikai és az európai kultúrát. Amíg ugyanis a nyugati kultúra s annak alapja, így az oktatás intézményrendszerének és tartalmának is alapköve hagyományosan egy mindenki által elfogadott Eszme, posztulátum, addig amerikai mintára egyre inkább új hatalmi ágak, uradalmak jönnek létre: áruházláncok, közvélemény-kutató intézetek, ad hoc értelmiségi csoportosulások, médiabirodalmak, mindenki felett álló véleményvezér értelmiségiek, kutatóintézetek. Közös tulajdonságuk, hogy a piac irányítja működésüket. Ennek megfelelően mindenki, aki részt vesz a működésükben, az eddig megszokott stabil Cél helyett „mozgó célpontot” követ, hiszen a piac napról napra változik. Szélsőséges allegóriája ennek a működésnek a tőzsde vagy a GPS. Újratervezni az útvonalat – napról napra, percről percre: ez a plázák, az autógyártás, a műszaki és vegyi kutatások vagy éppen a politikai think tank intézetek működési mechanizmusa. Hiszen nem lehet tudni, hogy mikor, melyik percben fedeznek fel valamit, ki mikor nyilatkozik valamiről, ami megváltoztatja a piacokat, melyek „érzékenyen reagálnak” egy-egy államtitkár vagy egy hitelminősítő szaktanácsadó bejelentésére. Ebből az is következik, hogy az a jó vezető, illetve az a jó tartalomszolgáltató, aki/amely e folyamatos változásokat állandóan követni tudja, reagál rájuk, s végül megbízói megelégedésére eredményt mutat fel.

A fenti „új”, elsősorban az Újvilágból importált működési mechanizmus ugyan szervesen vállalati, piacközpontú és profitorientált valóság, de jól látható, hogy a társadalom minden szegmensére hat, így nagymértékben meghatározza az oktatás szervezeti és tartalmi részeit is:

- az iskola tanítványképét;
- az iskola mint intézmény küldetésstudatát;
- az átadott tudás tartalmát;
- az iskola szervezeti és működési rendjét;
- az iskolai vezetők munkakörét.

Így történt, hogy az elmúlt évtizedben Magyarországon is egyre projektközpontúbbá váltak az iskolák, nem kis erőfeszítések közepette ragaszkodva ahhoz, hogy mindeközben teljesítsék eredeti posztulátumukat, hogy művelt emberfők, jó hazafiak, derék polgárok hagyják el az iskolapadokat.

Az európai uniós pályázati rendszer, mely alpműködést nem, csak projektet támogat, ezt napról napra erősíti. Ebben a működésben a „mozgó célpont” a meghatározó, hiszen a projektek, az unió által meghatározott preferenciák, az emlékek stb. változnak, nem beszélve a „küldő piacról”, a gyermekes családokról, amelyek egyre inkább maguk is a média, a folytonosan változó munkahelyeik, az árleszállítások és a tömeges

turizmus kínálatának mozgó célpontjaira függesztik tekintetüket, akaratlanul is hasonló működést várva el az iskolától.

Így lesz az iskolaigazgató maga is lassanként menedzser, s így vándorol át a vállalati működés a tőle egyébként idegen iskolai működésbe.

MEGOLDÁSKERESÉSEK, VÁLASZOK: ALTERNATÍV ISKOLA?

Történeti ív: az első személyiségközpontú oktatási intézmények egyházi iskolák

Fontos leszögezni, hogy a gyermekközpontú, személyiségközpontú oktatás első, majdnem utópikus szerveződéseit a történelmi egyházak teremtették meg. A XIX. században ugyanis az északkeleti Európában megteremtődő európai oktatási rendszer az erőfeszítés polgári értékrendjét támogatja, és alapvetően a piac diktálta versenyszellem jegyében nevel. A verseny mindennél előbbre való. A verseny egyenlőségét a mindenki által elérhető, a munkaerőpiac diktálta iskolarendszer biztosítja. A központosított tanterv-szabályozás, a kimeneti mérések és bizonyítványok egyenlőségét és tisztaságát úgy biztosítja az állam, hogy mind a lexikai tudás, mind a tanuló magatartásának szabályozása teljesen érdeamentes, a tanuló személyisége és egyéni igényei nem be-

folyásolhatják a verseny tisztaságát. A népiskolák, szakiskolák, gimnáziumok esélyegyenlőséget kínálnak, de nem a versenyből kimaradtak vagy leszakadtak szempontjai a mérvadók.

Nem véletlen, hogy a gombamód szaporodó katolikus iskolák egy jelentős része a szélen, a társadalom peremén állókat célozza meg, így tesznek például az iskolanővérek népiskolái, így karolják fel a bencések, piaristák a nehéz sorsú gyerekeket,

más elit katolikus főgimnáziumok a szabadkőművesség virágzása közepette pedig olyan iskolákat hoznak létre, amelyekben az északkeleti és a normakövetés a bevezetőben felvázolt keresztény pedagógia eszközei csupán, ám nem ezek a végső értékek.

Az iskolanővérek alapítója, Gerhardinger Terézia anyja így rendelkezik rendje területéről:

„A munkatér, melyre az Úr a szegény iskolanővéreket mint munkatársait küldi, általában: a tanító- és nevelőintézetek iskolaköteles vagy nem iskolaköteles gyermekek számára, tehát különféle iskolák, nevelőintézetek, árvaházak, gyermek- vagy ifjúsági otthonok, menhelyek, óvodák és gondozóintézetek... A szegény iskolanővérek mindegyikük szegény gyermekekkel foglalkoznak, legyenek bár azok földi javakban, tehetőségben vagy jóakarásban szegények...” (Ivanics, 2020: 2).

Bosco Szent János a XIX. század folyamán gyermekek ezreiről gondoskodott szemléletében újszerű megoldásaival. Ő a gyerekekben már nem kicsinyített felnőtteket látott, így legfontosabb módszerének a családi szeretet iskolai légkörbe való átültetése számított. A nevelő és a diákok közti, mindenkor bizalmi kapcsolat kialakításán fáradozott,

Így lesz az iskolaigazgató maga is lassanként menedzser, s így vándorol át a vállalati működés a tőle egyébként idegen iskolai működésbe.

miközben az iskolai tevékenységbe egyszerre építette be az önfeledt szórakozást biztosító játékokat és a tanműhelyekben zajló, munkára nevelő tevékenységeket. A testi fenyítés mind a szaléziaknál, mind az iskolanővéreknél szigorúan tilos volt.

Szabóky Adolf piaristát, aki 1856-ben megalapította a Pesti Katolikus Legényegyletet, a magyar iparosság apostolának nevezték. Az egyletben a szakterületi és a szellemi önképzés kifejlesztésére előadásokat és felolvasásokat rendeztek bemutatókkal, a társas érintkezés előmozdítására és csiszolására pedig összejöveteleket és megbeszéléseket tartottak (Balanyi, 1942).

Nos, Terézia anyja munkásságát a bajor kormány tiltotta be, Don Bosco gyermekközpontúsága pedig a formálódó ipari társadalom tőkéseinek volt ellenszenves, de még a kialakuló egységes olasz állam is akadályozó tényezőt látott benne.

A katolikus iskolák többsége tehát, igazodva a társadalom polgári normáihoz és elvárásaihoz, tiszteletben tartva az adott ország tanügyi törvényeit, mégiscsak meghirdette máig hatással bíró személyiségközpontú, gyermekközpontú pedagógiáját, hiszen számára az ember nem csupán a piac majdani szereplője, hanem Isten teremtettség képmása.

Az európai közbeszédben azonban alternatív iskolának kizárólag a XX. századi reformpedagógiai irányzatokat hívjuk. Key, Montessori, Steiner és más reformpedagógusok a felvilágosodás eszmei alapjain, Rousseau embereszményéből indultak ki, azonban valójában a XIX. században gyökerező liberális versenyszemléletet kérdőjelezték meg, és a személy egyedi gazdagságát tették a pedagógia tárgyává.

Sajátos, hogy miközben a katolikus oktatás spirituális alapon valósította meg a későbbi reformpedagógia gyakorlatait – művészeti kompetenciák, drámakörök, kézművesség, a testedzés kultusza stb. –, ezt nem csupán az európai oktatáskutatók nem tematizálták, de a XX–XXI. századi katolikus kognitív emlékezetből is kiesett.

Komoly baj ez, hiszen a mai magyar katolikus közoktatási gyakorlatban ez lenne az egyetlen válasz, amely a saját gyökereinkben rejlik, amely igazi megoldást kínálhat az elbizonytalanodott iskolai nevelésre. Mindaddig, amíg a katolikus iskolák önkéntelenül is alapvetően teozófiai, természetelvű pedagógiákat követnek – nem kibővítené a Waldorf-, a rogersi vagy a Montessori-pedagógia értékét és történelmi jelentőségét –, nem fogják megtalálni saját hitelességüket. S mindaddig, amíg a katolikus iskolák a háború előtti és a későbbi szocializmus iskolamodelljeit kívánják leképezni, nem fognak válaszolni a mai diákság világára.

DISZRUPTÍV MEGOLDÁSI JAVASLATOK A SZEMÉLYISÉGGÖZPONTÚ KATOLIKUS OKTATÁSI-NEVELÉSI HAGYOMÁNY FÉNYÉBEN – AVAGY ORFEUSZ ÉNEKE

1. Az iskola helyének kijelölése a társadalomban. Szembenézés azzal, hogy a mai magyar általános iskolák gyermekmegőrző és szociális, a középiskolák többségének pedig devianciaelhárító szerepét fel kell váltania a személyes fejlesztést mindenekfelett prioritásként kezelő oktatásnak.

2. Széles körű társadalmi elfogadottságon alapuló nemzeti műveltségcsomag megfogalmazása, felülemelkedve a nemzeti romantikus és funkcionális vállalati műveltség iszapharcán.
3. Az iskolai műveltségközvetítés narratíváinak újragondolása, elszakadás az anakronisztikus nemzeti tudásbázisalapú tantervtől.
4. A tantervközpontú oktatás felváltása egyénileg vezetett, projektalapú pedagógiai programokkal.
5. A pedagógusszerep mentorként értelmezése, az iskolai egyéni fejlesztés kidolgozása a közoktatás minden fokán.
6. A formális és nemformális tanulás rendszerbe integrálása a műveltségközvetítés nyilvános tereinek bevonásával. Ezek beemelése az iskolai oktatás alatti mérésekbe és a kimeneti mérésekbe.

Jelenleg azonban a minden felett álló, leadandó tananyag képtelensége, a bemeneti és kimeneti mérések égbekiáltó társadalmi igazságtalanságot hordozó szelekciós mechanizmusa motiválatlan és deviáns fiatalságot, kiégett pedagógusok tömkelegét termeli ki. A szűk elit, amely családi háttere vagy különleges belső motivációja folytán megtartja lelkesedését, egyre inkább a nemformális árnyékoktatás fedezékébe menekül (Setényi, 2020), a Nemzeti Ifjúsági Tanács, a Milestone Intézet, az egyetemek juniorprogramjai stb. széles kínálatot nyújtanak ehhez.

Meggyőződésem, hogy a modern információáramlás és a mai munkaerőpiaci térkép korszakában nem tartható fenn az a társadalomszerkezet, melyben a széles tudatlan tömegekhez egy szűk eliten keresztül jut el a világ értelmezése.

Amennyiben a jövő műveltségcsomagja és az ebből fakadó műveltségközvetítés nem interpretatív, nem teszi érdekeltté a tanulót abban, hogy elsajátítsa és élvezze a tanulást, annyiban a mélyszegénységben élő, hátrányos helyzetű gyermek ugyanúgy, mint a tehetséggondozó gimnáziumban tanuló fiatal az internet és a közösségi oldalak ellenőrizetlen információáramlásába menekül a formális tanulás kereteinek kilátástalanságából. Jelenleg a kötelező tanterv és a szülői elvárások szorításában alulfizetett, heroikus pedagógusok „lopott időkből” tartott szakkörei, versenyfelkészítő foglalkozásai, közös esti színházlátogatásai vagy személyes beszélgetéseik tanítványaikkal olyan helyzetmentést jelentenek, amely erkölcstelen és nem fenntartható gyakorlat.

Tényleges szerkezeti változás és a tantárgyi szabályozók felülvizsgálata híján nem mentik meg a magyar társadalmat sem az elhivatott, szakmailag kiváló pedagógusok, sem az alternatív iskolák, de azok az egyházi iskolák sem, melyek hagyományaiknak megfelelően megpróbálják érvényesíteni a fenti elveket.

Felhasznált irodalom

- BALANYI GYÖRGY (szerk.) (1942): *Magyar piaristák a XIX. és XX. században*, Budapest, Szent István Társulat.
- BONDURAND, EDOUARD (szerk.) (1926): *Le Manuel de Dhuoda (843)*, in DR. FINÁCZY ERNŐ: *A középkori nevelés története*, Budapest, Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, 311.
- FERENC PÁPA (2017): Beszéd az egyetemistákkal és az egyetemi világgal való találkozásokor Bolognában a Szent Domonkos téren (2017. október 1.), AAS 109 (2017), 1115.
- HARDI TITUSZ OSB: *Főigazgatói köszöntés*, <http://szbi.hu/foigazgatoi-koszontes-2/> (letöltve: 2022. 02. 23.).
- IVANICS M. ANDREA SSND (2020): *Maria Theresia von Jesu, az SSND alapítója*, <https://www.iskolanoverek.hu/sites/default/files/2020-01/Maria%20Theresia%20von%20Jesu%20az%20SSND%20alap%C3%ADt%C3%B3ja.pdf>, 13. (letöltve: 2022. 02. 23.).
- MOLNÁR TAMÁS (2006): Az amerikanizált Európa, in UŐ: *Az atlanti kultúra kibontakozása*, Budapest, Kairosz.
- PORTFOLIO (2018): Bolygónk jövője, digitális gazdaság: a diszrupció dimenziói, *Portfolio.hu*, 2018. 10. 08., <https://www.portfolio.hu/premium/20181008/bolygonk-jovoje-digitalis-gazdasag-a-diszrupcio-dimenzioi-298330#> (letöltve: 2022. 02. 23.).
- PUKÁNSZKY BÉLA – NÉMETH ANDRÁS (2001): *Neveléstörténet*, <http://magyar-irodalom.elte.hu/nevelestortenet/> (letöltve: 2022. 02. 23.).
- ROUSSEAU, JEAN-JACQUES (1978): *Emil vagy a nevelésről*, Budapest, Tankönyvkiadó.
- SETÉNYI JÁNOS (2008): A tradicionális tanulásról, *Pedagógiai folyóiratok* 2008/2, https://folyoiratok.oh.gov.hu/sites/default/files/article_attachments/setenyi_j_08_02.pdf (letöltve: 2022. 02. 23.).
- SETÉNYI JÁNOS (2020): Az „árnyékoktatás” metaforájától a tanulási rendszerekig, *Educatio*, 29. évfolyam, 2020/2., 261–278.

Odysseus or Orpheus? Hungarian public education at a crossroads

ABSTRACT

At the time of writing this study, Hungarian public education has not yet elaborated the experiences of the global pandemic. The local and national leaders of public education do not deal with the inability of our school system. The study outlines the main characteristics of the European school system based on various aspects like philosophical, structural and subject regulation. The aim of this study is to illuminate the breakout points which are traditionally disruptive points in church education and may show the solution in today's crisis in public education.

KEYWORDS: learning systems, traditional and alternative forms of learning, disruption, church education, literacy

RUBOVSKY RITA | A Patrona Hungariae Katolikus Iskolaközpont főigazgatója. A József Attila Tudományegyetem magyar–francia és összehasonlító irodalom szakán végzett. A Hungarofest ügyvezető igazgatójaként számos hazai és nemzetközi fesztivált vezetett. A 72 Tanítvány Mozgalom pedagógiai műhelyének vezetője, a Gaudeamus pedagógiai portál főszerkesztője.