

Tanszabadság?

Mi végre kell a tanszabadság?

Egyáltalán: mi a tanszabadság?

Miért hangsúlyozza már az *Emberi jogok egyetemes nyilatkozata* (1948), majd *Az emberi jogok nemzetközi törvénye* (elfogadás: 1966; hatálybalépés: 1976) s végül az *Egyezmény a gyermek jogairól* (1989) a tanszabadság alapvető elveinek fontosságát, és követeli – a földkerekség államainak egyetértésével – ezen alapelvek érvényesítését, földkerekségszerte?

Melyek ezek az alapelvek?

Miért szól az Európa Parlament egyik legkeményebb hangú határozata (1984. március 14.) – *Határozat a nevelés szabadságáról az Európai Közösségben* –, 13 megelőző nemzetközi jogi dokumentumra hivatkozva, a tanszabadság alapelveinek kötelező érvényesítéséről (abból az alkálomból, hogy Spanyolország és Portugália, amelyek akkor már enyhe diktatúrájából, de keményen centralizált, monolitikus iskolarendszeréből érkezöben az Európai Közösséghez készülnek csatlakozni)?

Miért sietnek leszögezni az újonnan készülő oktatási törvények a kelet-európai államokban – így nálunk is –, hogy a tanszabadság alapelveit elfogadják, miközben e törvények terjedelmes és bonyolult főszövege sokszor a minden eddiginél szigorúbb centralizációt és a tanítás és a tanulás szabadságának számtalan apró megkötéssel való korlátozását vezeti be?

Mi az a központi kérdés – vagy ha tetszik: központi érték – ami körül ezek a csatározások folynak, amit ma már nyíltan tagadásba venni nem lehet – vagy legalábbis nem kényelmes –, de aminek valóságos elismerése, gyakorlati biztosítása oly sok „illetékesnek” nagyon is nehezeére esik vagy kifejezetten ellenére van?

Először e fenti kérdéssor végére válaszolva:

Az a központi kérdés vagy központi érték, ami körül a tanszabadság csatározásai folynak: az *emberi személyiség* veleszületett méltóságának és szabadságjogainak elismerése.

Igen, az az alapérték, amelyben a Föld népci megegyezésre tudtak jutni – nemre, fajra, nemzetiségre, vallásra való tekintet nélkül –, az *emberi személyiség*.

Valamennyi imént említett dokumentum megegyezik abban, hogy a tanszabadságot – a tanulás és a tanítás szabadságát és az e kettő megvalósításához fűződő részjogosultságokat – azért kell érvényre juttatni, hogy az *emberi – a gyermeki – személyiség szabadon kifejlődhessen, azzá lehessen, aminek lehetőségeit magában hordozza*.

E követelményben benne foglaltatik az a felismerés – erre majd még visszatérünk –, hogy *nemcsak magának az egyennek a legfőbb érdeke ez, hanem az emberi*

társadalom is akkor kaphat legtöbbet egyedeitől, ha ezt a szabad fejlődést számukra biztosítja.

De hát mi is az az emberi személyiség?

Kevés fogalom van, amelyről ilyen biztosan tudnánk, hogy gyökeres átalakuláson ment át abban a rövid történelmi időben, abban a mintegy ötezer évben, amit az emberiség 500 ezer éves – vagy még régebbi időkre visszanyúló? – élettörténetéből ismerünk. (Mintha az utolsó 9 hónapot ismernénk egy hetvenöt éves ember élettörténetéből...)

Az általunk ismert „ösi” felfogásban – például az óindiai kultúrában – a személyiség, az egyéniség, az egyéni lélek – az átman – léte: *átok és teher*. Az átman kiszakadt a világ-lélekből, a bráhmánból, démoni erők az illúziók világába vezették, és itt kellett testet öltenie. (Minden, amit érzékszerveink közvetítenek hozzánk a világról; *illúzió*, káprázat e felfogás szerint – az egyedüli valóság a szellem világa.) Nincs is más sóvárgása, törekvése az egyéni léleknek, mint *megszabadulni* a testtől, a káprázatok világától és feladva egyéniségét *visszaolvasni* a világ-lélekbe. Erre szolgál minden, a böjtölés, az elmélyedés, a megvilágosodáshoz vezető joga iskolái.

Hosszú út vezet innen Goetheig, aki szerint „*a legfőbb jó: a személyiség*” – és C. G. Jungig, aki az emberi létezés értelmét az individuációs processusban látja, abban a megvalósulási folyamatban, amelyben azzá leszünk – vagy legalábbis azzá törekszünk válni –, akik vagyunk, legbensőbb lényegünk szerint.¹

És Goethét már megelőzi az amerikai Függetlenségi Nyilatkozat az alapvető emberi jogokról, ezt pedig (és a francia forradalom felívelő szakaszának törvénykezését) megelőzi a reneszánsz, az individuum, a jelentős személyiség, a belülről vezérelt szuverén személyiség kultuszával. Ez pedig – mint neve is mondja – csak újjászületése az európai ókorban gyökerező hagyományoknak. Az európai kultúra mindkét gyökérszálánál, forrásánál – a görög-rómainál és a zsidó-kereszténynél – ott találjuk a botrányt okozó hőst, Szókratészt és Jézust. Mindkettőnek meg kell halnia, mert az eddigi kívülről szabályozó hagyomány, törvény helyébe a belső vezérlést teszi. Szókratész azt hirdeti, hogy nem tudja az ifjakat megtanítani semmire, csak egyvalamire képes: hogy bábaművészetével kinek-kinek a *saját gondolatát, véleményét, vélekedését* segítsen megszülni. Jézus pedig a külső törvényt szemben a *belső emberre, a szív emberére* utal, és annak ad elsőbbséget.

Az emberi személyiség szabad – tanítja az újkori európai filozófia – egészen addig, amíg lehető legteljesebb szabadsága nem korlátozza a *másik emberi személyiség ugyanilyen szabadságát*.

Az énszichológiai vizsgálatok kezdetben arra irányultak, hogy kimutassák: az ember *nem* vezérelt énnel jön a világra, hanem csak mint egy biológiai szükségletektől determinált ösztöngubanc, amely bele-beleütközve a külvilág által állított követelményekbe, ezekben az ütközésekben kovácsolja ki, mintegy kétfelől, a maga énjét. (Az ösztönök ugyanis kielégülésre törekszenek, az örömev vezérli őket – keresni a kéjt és kerülni a kínt [Freud], míg a külvilág követelményei a realitásvet szegedik szembe ezekkel az ösztöntörekvésekkel. A fejlődő egyed – e

¹ C. G. Jung: Bevezetés a tudattalan pszichológiájába. Bibliotheca, Bp., 1948. (Újabb kiadása: Európa, Bp., 1990.)

felfogás szerint – később magáévá teszi, interiorizálja ezeket a külső követelményeket, s e kétféle követelmény állandó konfliktusában kovácsolódik ki a hol szerencsétlen, hol ügyes közvetítő: az emberi én.)

A vizsgálódók azonban ez esetben bírtak annyi énerővel, hogy ne azt találják meg, amit kerestek (nagy szó ez a tudományban!), hanem arra jöjjenek rá, hogy az ember igenis *veleszületett énsztruktúrával jön a világra*, észleléseinek minősége kezdettől egyéni, egyedi színvonalú, mint ahogy az központi idegrendszerének szintetizáló munkája és a mindezek által megszabott elemi magatartásmintája is.

Egyszóval: nem csak ujljenyomatunkban különbözünk egymástól – a rendőrség öröme –, akárhány milliárdnyian éljünk is a Földön, hanem – és ez tulajdonképpen gondolható lett volna – abban a belső valóságban is, amely ujljenyomatainkat is annyifélévé alakítja, ahányan vagyunk.

A tudomány, az énszichológia² nem beszél természetesen halhatatlan lélekről, csak velünk született, mindenki mástól különböző énsztruktúráról (melyet megszabhat, mondjuk, a dezoxiribonukleinsavak véletlenül sem azonos [?] variációja is).

Ami mind e fentiekből számunkra most fontos és egyértelmű: az embernek van személyisége, egyénisége, individualitása – valamiféle belső magja, amelynek a viselkedésmódja és egész habitusa *csakis őrá* jellemző. (Egyéniség, személyiség, individualitás – a különböző iskolákban más és más módon használt fogalmak. *Jung* például személyiségnek, perszonának azt a megnyilvánulási formát nevezi, amelyikben az ember mélyen rejtvező egyénisége – *Selbstje*, önmaga – kinyilvánítja magát a külvilág által is megszabott lehetőségekhez igazodva és általában csak részlegesen. De mi most itt mindvégig ugyanarról a dologról beszélünk, akármerlyik kifejezést használjuk.)

*

Sokszor még úgynevezett szakemberektől is halljuk azt a lapos és banális megfogalmazást, hogy „az ember éppannyira közösségi lény, mint amennyire egyéniség, az egyéni bánásmódot és a közösségi nevelést a pedagógiában nem lehet, nem is szabad egymástól elválasztani”.

Ezt a lapidárius lényt természetesen eszemben sincs cáfolni vagy kétségbe vonni (mint ahogy azt hiszem, másnak sem igen), de itt az alapvető kérdés teljes félreértéséről vagy tudatos elmosásáról van szó.

Térben igen kiterjedt és időben több évtizedet átfogó vizsgálatok³ adataiból tudjuk (a vizsgálatok az amerikai és a magyar társadalom értékpreferenciáinak alakulását tárták fel 1930 és 1980 között), hogy a fő kérdés az, hogy a társadalom értékrendje individualisztikus vagy kollektivisták értékekre épül.

Ez: megkerülhetetlen kérdés.

Az individualisztikus értékekre épülő társadalmakban lehetővé válik, hogy ki-ki azt hozza elő magából, ami legsajátosabban belőle fakad, s ami előre nem tervezhető. Ezekben a társadalmakban – s ilyenek általában a nyugati demokráciák – a szabad és többé-kevésbé kifejlett individuumok szabad választásokon alapuló, *szerves közösségeket* hoznak létre, melyek igen *hatékonyak*. Míg az úgynevezett kollektivisták társadalmakban, a kollektivisták elvek hipokrita hangoztatása mellett, egy elképesztően egoisztikus „kaparj kurta, neked is jut” magatartásforma fejlődik

² H. Hartmann: Ichpsychologie und Anpassungsproblem. Klett, Stuttgart, 1970.

³ Hankiss Elemér–Manchin Róbert–Füstös László–Szokolcsai Árpád: Kényszerpályán? A magyar társadalom értékrendszerének alakulása 1930–1980 között. I–II. MTA Szociológiai Kutató Intézet, Értéksszociológiai és Alkalmazott Társadalomtudományi Elemzések Műhelye, Bp., 1982.

ki, s a hatalom csak arra vigyáz, hogy szabad választáson alapuló, alulról kezdeményezett spontán közösségszerveződések ne indulhassanak meg. Ehelyett – sőt, az ilyeneket, ha voltak, szétverve – éretlen individuumok *kényszerűségeit* hozza létre, melyek *nem hatékonyak*. Ez utóbbi társadalmakból tehát hiányzik az individuum vállalkozási lehetősége és egyéni felelősségvállalása, és ugyanígy hiányzik a hatékony társulások létrejöttének lehetősége is. Ezért ezek a társadalmak kudarcra vannak ítélve, biztos csődjük, összeomlásuk előbb vagy utóbb bekövetkezik.

Természetesen az individualista társadalmakat is fenyegeti a társadalmi értelemben vett narcizmus veszélye – mégis ezek a társadalmak azok, amelyek a valódi közösségeket is létrehozzák.

Alapvető kérdés tehát, hogy felfogásmodunk valamiféle fundamentalizmus jegyében *bármilyen kollektívumot* – osztályt, pártot, nemzetet, fajtát, vallást, államot stb. – tekint-e *elsődleges értéknek* s az egyént ehhez akarja szabni, „nevelni”, idomítani, tervszerűen, *vagy pedig az emberi személyiségből és annak szabadságából indulunk ki, tudván, hogy nemcsak az egyénnek, hanem kisebbség és nagyobb közösségeinknek is ez lesz nagyobb hasznára*. A produktivitás és a megismerő erő az emberi személyiség legmélyebb rétegeiből fakad fel, nem tervezhető és nem irányítható. (Ezért nincs irányított művészet és nincs irányított tudomány. Amennyiben van, hosszú távon hatástalan és kudarcra ítélt.)

És ezzel visszaértünk az iskolázáshoz és a tanszabadság problémáihoz.

Az emberi személyiségek sokfélesége megkívánja, megköveteli az iskolázás lehetőségeinek *sokféleségét*. A kiskorú gyereket a *szülő helyettesíti* választásaiban, ezért – mint a fent idézett dokumentumok egyhangúlag leszögezik – *a szülő joga*, hogy eldöntse, milyen nevelést óhajt adni, adni gyermekének, illetve joga és kötelessége hogy a gyermeket jogainak gyakorlásában képességei fejlettségének megfelelően irányítsa.

Az államnak – vagy helyi képviselőjének, az önkormányzatnak – *semmi köze* ahhoz, hogy a szülők milyen iskolát hoznak létre gyermekeik számára. *Két kötelessége van: az egyik, hogy a szülők által megkívánt iskolák létesítését lehetővé tegye*, méghozzá minden megkülönböztetés nélkül, a másik, hogy *örkődjön az emberi és gyermeki jogok betartásán* (gyűlöletre például nem lehet nevelni; a gyermeket nem lehet érdekei ellenére fejlődésében visszatartani vagy kihasználni stb.). Az állam felügyeleti joga tehát mindig csak *törvényi* felügyelet, soha nem szakmai.

Másfelől: *bárhi* alapíthat és vezethet iskolát és ott saját felfogását hirdetheti és megvalósíthatja (természetesen megint csak a gyermek jogainak sérelme nélkül).

Bárhi – ez azt jelenti, hogy az iskolaalapítás és tanítás nem diplomához (és pláne nem tanári diplomához) kötött. Majd a szülők eldöntik, hogy adják-e az adott iskolába gyerekeiket. (Jelentős iskolák és iskolarendszerek tartották fenn maguknak mindig is a jogot, hogy azt alkalmazzák tanárnak, függetlenül végzettségétől: és képzettségétől, akit ők arra alkalmasnak tartanak. Mint például: az angol public schoolok vagy a Waldorf-iskolák. Míg viszont a most elfogadott magyar oktatási törvény alapján Németh László sem taníthatna a hódmezővásárhelyi gimnáziumban – nem lévén tanári diplomája, csak orvosi.)

A tanítás szabadsága teszi lehetővé a tanár számára, hogy egész személyiségével kongruens – önmagával azonos – módon legyen jelen a tanítási, fejlesztési, nevelési folyamatban.

Ha a fenti nemzetközi dokumentumok azt mondják ki, hogy *nem* az állam feladata az iskolák alapítása, szervezése, hanem elsősorban az állampolgárok *joga*

(lásd az Európa Parlament idézett határozatát), akkor nemcsak azt teszik hozzá, hogy az anyagi és egyéb lehetőséget ehhez az államnak kell biztosítania – az állampolgárok adójából –, hanem azt is, hogy viszont ott, ahol az állampolgárok csak világnézetileg elkötelezett iskolákat hoztak létre gyermekeik számára, az államnak gondoskodnia kell arról, hogy világnézetileg el nem kötelezett iskolák is létesüljenek mindazon szülők kívánságának megfelelően, akik ilyenbe óhajtják járattatni gyermekeiket.

Az iskola világnézeti el nem kötelezettsége nem azt jelenti, hogy a tanár ne viselkedhetne kongruens módon a maga világnézeti elkötelezettségét illetően is, ha egyszer ez szóba kerül. Hanem csak azt jelenti, hogy az iskola egésze nem képvisel semmiféle egyöntetű világnézeti álláspontot.

Ugyanis a tanár személyiségének kongruens megnyilvánulásai az előfeltételei a gyermeki személyiség fejlesztésének ugyanúgy, ahogy a szülői magatartás kongruenciája is ennek előfeltétele a családban.

•

A gyermeki személyiség autonómiájának s a tanári személyiség autonómiájának elismeréséből következik az iskola autonómiájának elismerése is.

Ma megint igen friss vizsgálati adatokból tudjuk, hogy az autonóm iskola a hatékony iskola.⁴ Még az úgynevezett demokratikus állami vagy önkormányzati ellenőrzés is bénítóan hat az iskola érdemi munkájára ugyanúgy, mint ügykezelésének hatékonyságára. Az iskolára fordított pénzek leghatékonyabb felhasználása ott következik be, ahol az iskola érdemi munkatársai erre teljesen szabad kezet kapnak. Öngazgatás – igazgatóval vagy anélkül –, a tanerők szabad megválasztása az iskolában dolgozók közössége által és a tanárok lehetősége arra, hogy a számukra legmegfelelőbb iskolákat keressék meg és válasszák ki – mindez meg-
hökkenítő mértékben növeli az iskola fejlesztő hatékonyságát.

•

Természetesen: ha az állam – vagy a párt, vagy bármely más kollektívum – tudja, tudni véli, hogy milyen *alattvalókat akar a maga számára „faragni”* az iskolai „gyerekanyagból”, akkor mindent el fog követni, hogy korlátozza a tanszabadságot, illetve, hogy egyáltalán ne hagyja érvényesülni (miközben esetleg szép frázisokat mond a tanulás és a tanítás szabadságáról). Az ilyen iskolát mindig jellemezni fogja a minél többféle – és mint tudjuk, valójában teljesen hatástalan – ellenőrzés, modernebb formában a mérések, feladatlapok tömege (melyeknek értékét és objektivitását az utóbbi években az ezekkel dolgozó szakemberek kérdőjelezték meg világszerte⁵).

Ha viszont komolyan vesszük a gyermek jogairól kötött egyezménynek azt a kitételét, hogy minden intézménynek, hatóságnak és törvényhozó szervnek a gyermek mindenekfelett álló érdekét kell figyelembe vennie elsősorban minden, a gyermeket érintő döntésében, másfelől, hogy a gyermek elemi érdeke személyisége

⁴ John E. Chubb-Terry M. Moe: Politics, Markets and America's Schools. The Brookings Institution, Washington, D.C., 1990.

⁵ Karlheinz Ingenkamp (Hrsg.): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung – Texte und Untersuchungsberichte. Beltz Verlag (Grüne Reihe), Weinheim und Basel, 1989. 8. kiadás.

szabad kibontakoztatásának lehetősége,⁶ akkor csak azt az iskolarendszert tekint-hetjük megfelelőnek, amelyik elsősorban az emberben rejlő lehetőségek kiteljesítésével, a személyiség fejlesztésével törődik. A személyiség (ez esetben a gyereket helyettesítő szülő) szabadon kell hogy megválassza a legmegfelelőbbnek tartott iskolát, s hogy ez lehetséges legyen, ahhoz pluralista, alternatív lehetőségeket kínáló demokratikus iskolarendszerre van szükség. Gyermekközpontú és személyiségközpontú iskolára. Az iskolát „embernek valóvá”, gyerekeknek valóvá tenni – ezt szokták az iskola humanizálásának nevezni.⁷

Az Iskolafejlesztési Központ, majd az Iskolafejlesztési Alapítvány munkatársai az 1980-as évek eleje óta vesznek részt intenzíven – törvény-előkészítő munkálatokban is – a magyar iskolarendszer humanizálásában. Pécsi kísérletükben az úgynevezett óvodaiskolától (melyben az óvoda iskolásítása helyett megpróbálták valóban gyerekek szabadon tenni az alsó tagozatot, biztosítva az érzelmi biztonság lehetőségét is a hosszú időn át a gyerekekkel maradó óvónők és tanítók személyében) a gimnáziumig (ahol először vezették be a humánszolgáltatások fakultációját). Ugyancsak a 80-as évek első felében készültek fel az alternatív iskolai programok adaptálására, s hamarosan megkezdték a mindezeket ismertető könyvsorozatokat publikálását. Munkatársaink nevéhez fűződik jelentős mértékben a *Freinet-pedagógia*, a *Waldorf-pedagógia* vagy az *Erdei Iskola* mozgalom magyarországi újrafelfedeztetése, az alsó tagozatos módszerek pluralisztikus feltárása, a *komprehenzív iskola* hazai lehetőségeinek kipróbálása (12 évfolyamban, szakmaválasztással), a *Jena Plan* iskolák módszereinek ismertetése, a saját élményű tanulás és a konfliktuspedagógia lehetséges szerepének keresése az iskola humanizálásában s végül – egy támogatást nyert OTKA-pályázat adta lehetőségek kihasználásával – az *iskola humanizációja* projekt elindítása.

A tanszabadság tehát arra kell, hogy a gyerekközpontú iskola – melyet a szülő szabadon választott gyermeke számára, vagy szabadon alapított más szülőkkel együttműködve – autonóm intézményként biztosítani tudja a tanári személyiségek autonómiáját, szabadságát, függetlenségét, mert csak így remélhető, hogy megtörténhet az iskolában az, ami a gyermeki személyiség fejlesztése szempontjából a legfontosabb: a kongruens tanári személyiség és a fejlődőben lévő gyermeki személyiség találkozása. Az ismeretközlés ennek a személyiségfejlesztésnek csak egyik lehetséges útvonala, módja, eszköze. Ha a tanárt megkötik a tantervek és tanmenetek (bemeneti szabályozás), fenyegetik a sűrűn elhelyezett kötelező mérősek és vizsgák (kimeneti szabályozás), és szakmai kompetenciájának megkérdőjelezéseként rendszeresen szakmai ellenőrzésben részesül (folyamat-ellenőrzés) – ez nem növelni fogja teljesítményét, hanem katasztrófálisan megsemmisíti az így kézből tartott iskolában a személyiségfejlesztés lehetőségét.

⁶ Egyezmény a gyermek jogairól. I. Rész 3. cikk, illetve Bevezetés. (Kiadta: az ENSZ Gyermekalap Magyar Nemzeti Bizottsága, Budapest, 1990.)

⁷ Mihály Ottó: Az iskola humanizálása – gyermeki jogok – oktatási törvény. In: *Goslov Ferenc-Halász Gábor-Mihály Ottó* (szerk.): *Törvény és iskola. Iskolafejlesztési Alapítvány*. Budapest, 1992.

A tanár munkájának eredményességét egyedül a gyerek – illetve képviselőtében a szülő, durván fogalmazva: a piac – minősítheti (és ki fog derülni, hogy ez nem jelenti majd hosszú távon a gyerek személyiségfejlődésére is káros divatok érvényesülését).⁸

A tanszabadság tehát a tanításnak és a tanulásnak az a szabadsága, melynek kialakítására a gyermek mindenképp felelős érdeke kötelezi az illetékeseket.

A tanszabadság az emberi személyiség veleszületett lehetőségeinek kibontakoztatását akarja megvalósítani, a szülők szabad választása és szándéka szerint.

Mindazok, akik nem az emberi személyiségben rejlő immanens vagy transzcendens értékek kibontakoztatását tekintik a nevelés, az iskoláztatás legfontosabb céljának, hanem saját képükre és hasonlatosságukra akarják formálni a felnövő nemzedéket, a tanszabadság ellenfelei lesznek.

Ez esetben szembe kell szegülniük Az emberi jogok nemzetközi törvényével és a gyermek jogairól kötött Egyezményvel ugyanúgy, mint az Európa Parlament érvényes ajánlásaival és határozataival.

*

Befejezésül álljon itt – a jelenlegi helyzet és a célok megjelölésével – az iskolázás szabadsága Európai Fórumának Deklarációja a tanszabadság alapkérdéseiről.

Itt a helye, hiszen e fórum kelet-európai titkársága szintén az Iskolafejlesztési Központban működik.

*

DEKLARÁCIÓ

az iskolázás szabadságáról

– mint az alapvető emberi jogok egyikéről

Helsinki, 1991. május 30.

1. A JELENLEGI HELYZET

Európában az iskolázás szabadságának sajátos tradíciója él. Utalva erre az Európában igen fejlett iskolázási pluralizmusra az Európa Parlament a nevelés szabadságával kapcsolatos határozatában (1984) kibővítette az iskolák jogi kereteit: „A szülők jogának megfelelően az ő dolguk, hogy döntsenek gyermekeik iskolájának megválasztásáról, amíg azok elérik saját döntésképeségüket. Az államnak az a feladata, hogy lehetővé tegye az állami vagy a szabad iskolák ehhez szükséges működtetését.”

Egyidejűleg megerősíti az Európa Parlament Az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatának a szülők jogára vonatkozó cikkelyét (1948), valamint minden egyes ember jogát a képzésre és arra a szabad lehetőségre, hogy iskolákat nyisson és vezessen, amint azt a Gazdasági, Szociális és Kulturális Jogok Nemzetközi Egyezségokmánya kimondja (1966). Továbbá: A helsinki konferencia 1989. évi bécsi utókonferenciájának záróokmánya is garantálja az oktatásban való részvétel jogát, fajtól, bőrszíntől, nemtől, nyelvtől, vallástól, politikai vagy egyéb nézetektől, nemzeti vagy szociális származástól, vagyontól, születéstől vagy egyéb státuszától függetlenül. Ma a kelet-európai átalakulások történelmi kihívás elé állítják ezt a szabadságfejlődést.

⁸ Lásd 4. jegyzet. Valamint John E. Chubb-Terry M. Moe: Good Schools by Choice. A New Strategy for Educational Reform. – Freie Schulen sind bessere Schulen. Erfahrungen und Reformvorschläge aus den USA. E/F/F/E – Info-3 Verlag, Frankfurt am Main, 1993.

1. CÉLOK

Meg akarjuk honosítani az iskolázás szabadságának emberi jogát egész Európa iskolaügyében, és támogatni kívánjuk az iskolaeltetben az akadályozott önmegvalósító erőket. Az iskolában is érvényes a személyiség szabad kibontakoztatásának a joga; ezért nem szabad az emberjogi mozgalomnak az iskolakapuban megtorpannia: az iskolázás szabadsága ugyanúgy emberi jog, mint a vallás szabadsága, a tudomány szabadsága, a művészet szabadsága, a sajtó szabadsága.

3. ISKOLAKULTÚRA

Ki akarjuk szabadítani az iskolákat a bürokratikus függőségből és gyámkodásból, és a kultúra részeivé akarjuk tenni őket. Az iskola az egyetem, a színház, a templom és a sajtó szomszédságába tartozik. Az abszolutizmus korából származó államhatalmi – etatista – gondolkodás maradványa az olyan vélt, „legjobb megoldások” keresése, majd keresztülrögtetése, melyeket szakértők dolgoztak ki központilag. Elgondolkodtató, hogy az iskolaszervezésnek ez az elképzelése sehol sem volt olyan mértékadó, mint a fasizmus és a bolsevizmus politikai rendszerében. Ma különböző iskolakultúráknak szabadságban kell egymás mellett élniük, az egyes szülők, tanárok és diákok személyes kezdeményezéseitől támogatva. Az egyénben élnek ugyanis azok az alkotóerők, melyek a kultúrát nemcsak ápolni, hanem létrehozni – produkálni – is képesek.

4. AZ ISKOLAI PLURALIZMUS

Iskolai pluralizmust akarunk, valamennyi életképes – a szülők által keresett és elfogadott – iskola jog- és esélyegyenlő kínálataként. Tehát: magától növekvő vegyes erdőt, ültetett monokultúra helyett. Az iskolai pluralizmus viszont csak akkor válik lehetségessé, ha újrafogalmazásra kerül az állami iskolafelügyelet, ha megvalósul az iskolák jogi és pénzügyi csélyegyenlősége, és ha biztosítva lesz a pedagógusok szabad képzése.

Az iskolaszervezés alapelve az iskolafajták és az iskolafenntartók sokfélesége legyen.

5. ISKOLABÉKE

Az iskolaügyben is a tolerancia útját szeretnénk járni, és a különböző iskolai irányzatok között egymás megértésére irányuló békét teremteni. A másként gondolkodók tisztelőben tartása nem tűri a mindig ideológiai alapon álló egységesítési kényszert.

A toleranciára nevelés is csak akkor sikerülhet majd, ha a különböző iskolák között is kialakul a dialógusképesség, az elfogadott iskolabéke talaján.

Az EURÓPAI FÓRUM e tanácskozáson feladataul vállalta, hogy figyelmenmel kíséri a szabad és pluralisztikus iskolarendszerben kibontakozó iskolázás alapvető emberi jogának megvalósulását a különböző európai kultúrákban.

Az EURÓPAI FÓRUM vállalta, hogy ezen jog egyes országokbeli fejlődéséről vagy korlátozásáról rendszeres jelentéseket ad ki, melyekben nyilvánosságra hozza a szabad iskolázás európai helyzetét.

CÍMEK:

European Forum for Freedom in Education - E/F/F/E Annener Berg 15 Witten/Ruhr D-58454 Tel. (49) 2302-699-442. Fax. (49) 2302-699-443.

Az iskolázás szabadságának európai fóruma - Iskolafejlesztési Központ Budapest, Dorottya u. 8. H-1051 Tel. (36) 1 118-6531. Fax. (36) 1 118-6584.