

*Dr. Zsigmond Anna*

# *Izrael – az európai „kapcsolatok” gyökerei az oktatáspolitikában*

Az izraeli oktatásügy előzményei arra az időre nyúlnak vissza, amikor az egykori Palesztina – az első világháborút lezáró rendelkezések keretében – angol mandátum lett. Ez lehetőséget nyújtott a még 1917 novemberében közzétett Balfour-deklarációban kilátásba helyezett zsidó otthon megteremtéséhez. A cionista mozgalom a mandátum rendszerével új szakaszba lépett, a már ott élő és bevándorló zsidóság politikai szuverenitás nélkül ugyan, de viszonylag fejlett képviselői szerveket építhetett ki. Közéjük tartozott az oktatás ügye is. A nevelés és oktatás kérdésében a vallásos és a nem vallásos cionista csoportok között kevés vita volt. A nem vallásos cionista csoportok természetesen vélték, hogy a vallásos cionisták (mert ilyenek is voltak) az ő saját eszményeiknek megfelelő oktatási-nevelési programot fognak kialakítani. Éles viták bontakoztak ki viszont a nem cionista (Regi Jisuv) vallásos csoportok és a cionisták között. A világi többség nemzeti és baloldali irányzatokból alakult ki. A baloldaliak igen tevékenyek voltak az oktatás terén, amelynek a pionírmunka eszméjét, a termelő- és főleg a fizikai munkára való felkészítést, a társadalmi reformokra törekvést kell szolgálnia. A kibucokban, valamint a mosavákban, vagyis a közösségi és a szövetkezeti településeken ebben a szellemben formálódott – ideológiai, tartalmi, módszertani és szervezeti szempontból egyaránt – az oktatási rendszer.<sup>1</sup>

A vallásos héderekben (iskolákban) jiddisül tanultak. De a világi (szekuláris) iskolákban, vagy helyesebben azokban az iskolákban (beleértve a vallásos cionista iskolákat is), ahol világi tantárgyakat (matematika, földrajz stb.) is tanítottak a Szentírás kivételével, viták voltak az oktatás nyelvéről. A német filantróp mozgalmak által támogatott iskolák-

ban sokáig a német volt az oktatás nyelve, és csak a Bibliát tanították héberül. A francia és angol filantróp szervezetek támogatta iskolákban nem volt ilyen határozott álláspont az oktatás nyelvét illetően, s ezért jobban tolerálták a héber nyelvet, de bizonyos mértékben a francia, az angol és más nemzeti nyelveket használták az iskolákban. A cionista települések a héber használatáért szálltak síkra, s emiatt nemegyszer komoly összeütközésbe kerültek az őket támogató külföldi szervezetekkel, mozgalmakkal. Az 1903-ban alapított jeruzsálemi tanítóképző intézetben például a német oktatási nyelv ellen indított diáksztrájkokat jegyezték fel.

Az is igaz ugyanakkor, hogy a legtöbb izraeli pedagógus német nyelvű tanítványokban kapott diplomát; a pedagógiatörténet irodalma is német nyelven állt rendelkezésre, ezért a német (és a közép-európai) pedagógiai irányzatok jutottak érvényre. A jiddis nyelv egyébként könnyebbé tehetné a német nyelv használatát, a konzervatív gondolkodású, „ősi” szefárd zsidóknak azonban ez külön nehézségeket okozott.

Ben Jehuda (1858–1922) vilnusi születésű újságíró 1879-ben írott cikkében harcot indított a héber nyelv elfogadtatásáért. Ennek alapján a héber nyelv vált később Izrael állam hivatalos nyelvén. Ben Jehuda nevéhez fűződik a 12 kötetes héber értelmező szótár szerkesztése is. A tudós elméletét igazolta az 1942-ben feltárt szent tekerccsek nyelve is, amelyet az esszénusok által őrzött barlangokban találtak meg, és Holt-tengeri tekerccsek néven váltak ismertté. A kumráni barlangi tekerccseket a mai héber nyelv ismeretében el lehet olvasni.

Ami az ideológiát illeti, a Palesztinában élő zsidóság nagyobb része elfogadta a forradalmi ideológiát, amely új értékrendet hirdetett meg, és olyan

társadalom megteremtésére törekedett, amely gazdasági és társadalmi struktúrájában különbözik a hagyományos zsidó társadalomtól.<sup>2</sup> A formálódó iskolarendszerben három irányzat („stream”) figyelhető meg:

- a munkásmozgalomhoz kapcsolódó oktatási irányzat;
- a világi gondolkodású középrétegek szemléletének megfelelő irányzat;
- a vallási hagyományokra épülő oktatási szemlélet.<sup>3</sup>

Kezdetől fogva és éveken át 1948-ig, Izrael állam megalapításáig a zsidó oktatást a pedagógiai megközelítések, filozófiák és a szervek pluralizmusa jellemezte. A különböző irányzatokhoz tartozó iskolákat csak igen lazán fogta össze nagyobb igazgatási szerv, amely a költségvetéssel foglalkozott, és szűkebb pedagógiai és oktatásügyi kérdésekben döntött. A különböző iskolarendszerek személyi ügyekben, a curriculumok és az oktatási módszerek meghatározásában, valamint az intézmények felügyeletében autonómiával rendelkeztek.

A különbségek az eltérő politikai és ideológiai koncepciókból fakadtak. Közös vonásuk volt ugyanakkor, hogy az iskolai teljesítményt másodlagosnak tekintették; elsőrendűnek a tanítási értékeket, valamint a partikuláris szempontok oktatását tartották. A cionista mozgalom, a letelepedés problémái jelentették a fő értékeket. A munkásmozgalomhoz kapcsolódó iskolák szemlélete modern, haladó és szocialista volt. A curriculum ezekben az iskolákban arra volt hivatott, hogy a tanulóba átültesse a mezőgazdasági, különösen a fizikai munka iránti szeretetet; a munkások ügyével, a cionista szellemmel való azonosulást. Más volt a helyzet azokban az iskolákban, ahol a nemzeti szempontok kerültek előtérbe – a Biblia, a héber irodalom és a földrajz tanításának lehetőségeivel. Az iskolák harmadik csoportja vallásos irányzatú volt, hívő zsidók oktatására rendezkedtek be, és a vallási törvényekre és írásokra helyezték a hangsúlyt.

Az oktatás helyzetét – az adott periódusban – nemcsak az egybefogott oktatási rendszer hiánya jellemezte, hanem az iskolai teljesítmények nem egységes szintje is. Mindegyik irányzat más-más iskolai tárgyra helyezte a hangsúlyt. Egyes iskolák az európai modellhez hasonlóan nagyra értékelték az intellektuális elitképzést, mások viszont ke-

vésbé voltak elméleti orientációjúak. Az iskolafajták eltérése azonban az adott periódusban nem okozott komoly gondot.

Az irányzatok, vagy ahogyan másképpen nevezték, az *educational streamek* közül a *workers' stream* (héberül *zerem háovdim*) volt a legjelentősebb. Bentlakásos mezőgazdasági iskoláikban a képzés nem korlátozódott pusztán szakmai vonatkozásokra, hanem olyan életstílus kialakítására törekedtek, amely az új társadalom megteremtéséhez, fenntartásához és védelméhez elengedhetetlen volt.<sup>4</sup>

\* \* \*

A zsidó állam kikiáltása 1948 májusában új helyzetet teremtett:<sup>5</sup> másnapján az országot minden oldalról megtámadták az Izraelt azóta sem elismerő arab országok. (1947. november 29-én az ENSZ-közgyűlésén történt meg a név szerinti szavazás Palesztina felosztására vonatkozóan. A döntés érvényességéhez kétharmados többségre volt szükség. A nagyhatalmak közül az Egyesült Államok, Franciaország és a Szovjetunió [valamint Belorusszia és Ukrajna] a javaslat mellett szavazott, Nagy-Britannia pedig tartózkodott.) Izrael létét az angol irányítással létrejött és az arab államokat tömörítő katonai szövetséggel szemben életre-halálra menő küzdelemben, a függetlenségi háborúban sikerült megmenteni. 1949 nyarára, ha fegyverszünet formájában is, új, kedvezőbb határok között indulhatott az újjáépítés. Sok mindent előlről kellett kezdeni, de szerencsés módon az oktatásügy – tartalmi és szervezeti téren – olyan előfeltételekre támaszkodhatott, amelyek jó kiindulást ígértek. A mandátum idején a zsidó önkormányzat nem rendelkezett olyan hatáskörrel, hogy kötelező módon elrendelje az oktatást, ennek ellenére a zsidó népesség körében az elemi iskoláztatás csaknem általános volt. Az iskolaköteles, a 6–14 év közötti gyermekek több mint 90%-a járt iskolába. Nagy gondot fordítottak az iskola előtti képzésre is. 80%-ra becsülhető 1945-ben azon gyermekek aránya, akik óvodai nevelés után kerültek az elemi iskolába. Az óvodák és a magasabb fokú oktatási intézmények fenntartását a zsidó önkormányzat nem tudta vállalni, mert nem rendelkezett kellő anyagi feltételekkel. A mandátum idején a kormányzat elsősorban az arab iskolákat támogatta, és jelentéktelen összegeket nyújtott a zsidó iskolarendszernek. Ez természetesen nagy megterhelést jelentett

a zsidó közösségnek, és pénzügyi támogatást csak a nyolcosztályos iskolák számára tudtak nyújtani.<sup>6</sup>

Kiindulópontként szolgálhatott az új állam számára az oktatásnak már kialakult rendszere, de nem bizonyult elégségesnek. 1949-ben felállították a Nevelési és Kulturális Minisztériumot (Miszrád hahinuch vaha Tarbut), amely az oktatásügy centralizációjának és az oktatási feltételek és követelmények szintjének emelését célozta. Az első intézkedések közé tartozott a kötelező oktatásról szóló törvény 1949-ben, mely iskolakötelesnek nyilvánított minden gyermeket – zsidót és arabot egyaránt – 5-től 13 éves korig. Kiegészítő iskolát kellett elvégezniük mindazoknak a 14–17 éves fiataloknak, akik nem fejezték be az elemi iskolát.<sup>7</sup> A kötelező oktatás bevezetése tartalmi és szervezeti szempontból egyaránt rendkívüli feladatok elé állította az oktatásügyet. Szervezeti szempontból annyiban, hogy rohamosan nőtt az iskolások száma, elhelyezésük komoly gondot jelentett. Az 1949–52 években az osztályok százainak átmenetileg csak sátrak vagy fabarakok jutottak, a városokban pedig bevezették a délutáni második váltást. Új helyzet állt elő szervezeti szempontból annyiban is, hogy az izraeli kormányzatra hárult az arab lakosság oktatásának gondozása is. Bár a héber és az arab tanítási nyelvű állami iskolák egyaránt nyitva álltak a gyermekek számára – ez napjainkban is így van –, az arab iszlám és keresztény családok csaknem kizárólag az arab iskolákba küldték gyermekeiket. Közrejátszott ebben a kölcsönös bizalmatlanság, a gyűlölködés vagy éppenséggel az ellenségeskedés, valamint a területi elkülönülés. Voltak azonban mélyebben rejlő motívumok is. Mindegyik népcsoport őrizni akarta nyelvi és kulturális örökségét, a nemzeti identitást, és ebben fontos szerepet tulajdonítottak az oktatásnak. A minisztériumban ezért külön arab osztályt állítottak fel, ehhez tartoznak az országos jellegű ügyek. A helyi jellegű feladatok a helyi szervekre hárulnak. Az arab iskolában az oktatás nyelve az arab, és nagy figyelmet szentelnek az arab történelem, irodalom és földrajz tanításának. Egyébként egész Izrael területén a feliratok két- vagy háromnyelvűek: angolul–héberül–arabul igazítják el a lakosságot; az izraeli iskolákban az arab nyelv tanítása kötelező.

Demográfiai problémák is jelentkeztek a zsidó társadalmon belül. Az 1948-ban megalakult Izrael államban megváltozott a zsidó népesség etnikai összetétele. Azelőtt a népesség többé-kevésbé ho-

mogén volt abból a szempontból, hogy származásában, jellegben és szemléletben-kultúrában európai volt. Jöttek ugyan bevándorlók az arab országokból is, de ez tömegessé csak 1948 után vált – így például a jemeni zsidók bevándorlása újabb kihívások elé állította az oktatásügyet. Az eddigi oktatást a *streamek* jellemezték, amelyek idejétnak tűntek. Szaporodtak és erősödtek a vele kapcsolatos fenntartások és bírálatok. Kormányzati körökben végül is felülkerekedett az az álláspont, hogy a *streamek* veszélyeztetik a nemzeti egységet és a bevándorlók beilleszkedését. Az 1953-as oktatási törvény hatályaon kívül helyezte a *streamek* rendszerét. Az integráció lehetőségét a politikai pártokhoz kötődés nem érintette, mivel minden *streamben* megtalálhatók voltak a különböző etnikumú és társadalmi helyzetű bevándorlócsoporthoz képviselői. A politikai pártokhoz kötődő iskolák feleslegessé váltak Izrael állam kikiáltása után. A törvény előírta, miként kell biztosítani az egységes oktatási rendszert egységes curriculumok, egységes célkitűzések (a vallásos intézmények kivételével), egységes, központi irányítás útján.<sup>8</sup>

Az oktatás tartalmi, módszertani és szervezeti centralizációja kezdettől fogva számos ellentmondást rejtett magában. A központosítás egységes követelményeket állított fel abban a feltevésben, hogy sikerült ugyanakkor egységes feltételeket teremteni. Az 1953-as törvény egy egységes és egyben magasabb követelményrendszer teljesítését kívánta szolgálni. Az oktatási rendszer átszervezése után két alapvető probléma foglalkoztatta az oktatókat. Az első az iskolai teljesítmények elméleti szintjével volt kapcsolatos. Igaz, volt ellenőrző és felvételi vizsga, a tesztek sikeres megoldásától függött a középiskolai felvétel vagy éppenséggel a felsőfokú intézményekben történő továbbtanulás. Ezzel a problémával függött össze a második: a tesztek magas mércét szabtak, amelynek sokan nem tudtak megfelelni. Kiderült, hogy úr tátong a társadalom két rétege között. Számolni kellett a kialakult helyzettel: az úr áthidalása került az oktatásügy előterébe. A kitzűzött cél egyik útjának a *compensatory education* ígérkezett, vagyis olyan oktatási rendszer, amely pótolja a hátrányos helyzetből fakadó hiányokat, és megeremti az oktatásban az esélyegyenlőséget. A program a hatvanas évek elején formálódott olyan iskolák számbavételével, ahol az ázsiai és afrikai országokból jött bevándorlócsaládokból származó gyermekek tanultak, és nagy százalékban a hátrá-

nyos kategóriába kerültek. Az ilyen iskolák fokozott támogatásban részesültek az ellátásban és a felszerelésüket tekintve is, bár ezzel a fokozott gondoskodás nem merült ki. Speciális különfoglalkozásokat vezettek be, alsó fokon enyhébb lett az osztályozás, és könnyebb lett az előrelépés. Magasabb fokon pedig leszállították a felvételi vizsgák szintjét. A héber-, a matematika- és az angolórákat úgy rendezték, hogy számolva a tanulók eltérő képességeivel, elsősorban a lassabban tanulókra fordították a figyelmet. A hátrányos helyzetűnek minősülők tekintetbevételével vizsgálták felül a tananyagot és a módszereket. A középfokú iskolákban és az egyetemeken ösztöndíjak, valamint a továbbképzés rendszerét vezették be. Nem elhanyagolandó az a tény, hogy Izraelben minden fiatal katonaköteles. A lányok két évre, a fiúk három évre vonulnak be. Csak az ultraortodox fiatalok kapnak felmentést a katonai szolgálat alól, de kizárólag abban az esetben, ha jesívában tanulnak. Ez a rendszer ugyanazokra az elvekre épül, mint a keresztény országokban, amelyekben a papnövendékek is felmentést kapnak a katonai szolgálat alól. Egyébként az ortodox fiatalokat besorozzák, és teljesítenek is szolgálatot. A lányok közül azok kapnak felmentést, akik bizonyítani tudják, hogy a katonai szolgálat nem egyeztethető össze a tradicionális családi etikával. Az ortodox családokból érkezett lányok jelentős része bevonul, mások pedig félkatonai szervezetekben, nem fegyveres, ún. nemzeti szolgálatot teljesítenek tanítóként, nevelőként, ápolónőként stb. A továbbtanulás bármilyen formájára csak ezek után kerülhet sor. Külön tanulmányt igényel a kibucok oktatási rendszere, amely merőben eltér az eddig ismertektől. Az afrikai és ázsiai bevándorlók köréből származó tanulók előnyben részesültek a támogatások, az ösztöndíjak és más javadalmak terén. A beiskolázás előtt is történt gondoskodás a hátrányos kategóriába sorolt gyermekekről, hároméves kortól kezdve óvodai iskolák igyekeztek előkészíteni a kicsinyeket az igényesebb oktatási követelményekre. Még az iskolai körzeteket is megváltoztatták annak érdekében, hogy szorosabb kapcsolat jöhessen létre az európai háttérrel, illetve az ázsiai és az afrikai háttérrel rendelkezők között.<sup>9</sup>

\* \* \*

Az 1953-as törvény a központosítással egységes-

sé akarta tenni az oktatást, de ez csak alsó fokon sikerülhetett, Míg az alsó fokú oktatás államilag központosított volt – és maradt –, a középiskolákkal más volt a helyzet. Határokat szabott a felvételi vizsgák központilag megszabott rendszere, ennek ellenére megfigyelhetők – az ötvenes-hatvanas években – a középiskolák különböző típusai. Különböztek egyrészt a tanulók összetételében és tanulási céljaikban. Az egyetemekre készülők a gimnáziumot választották, a különböző ipari és mezőgazdasági szakközépiskolák pedig szakmai alapozást nyújtottak. A középiskolák kialakult megosztottsága azonban tükrözte a társadalom megosztottságát, és akadályozta a különböző társadalmi és etnikai csoportokhoz tartozó fiatalok integrálódását. Ezen a kettősségen akart változtatni az 1968-as oktatási törvény, az ún. *comprehensive education* rendszerének bevezetésével. A *Comprehensive Education Act* – a korábbiaktól eltérően – csupán középiskolák felállításáról rendelkezett; előírta a 7–9. osztályok egységes jellegét, de megengedte a 10–12. osztályok (felső tagozat) differenciálását. A felső tagozatban lehetőség nyílt tudományos, illetve szakmai oktatásra. Ezért a különböző jellegű felső tagozatos iskolákat fizikailag is különválasztották. A törvény elhalasztotta a 14 éves kori kötelező iskolaválasztás kényszerét, és jobban felszerelt, jobb képesítésű tanerőgárdával igyekezett a 12–15 éves tanulókat előkészíteni a tudományos „track”-re. Ez a rendszer különösen az ázsiai és afrikai bevándorlócsaládokból származó gyermekek érdekeit szolgálta, mivel egy évvel hosszabb előkészületi lehetőség nyílt számukra, hogy meg tudjanak felelni a felső tagozat követelményeinek.<sup>10</sup>

A *comprehensive* rendszerű iskolatípus megteremtésével az volt az elképzelés, hogy megfelelő előkészítéssel és jó programokkal biztosítsa a hátrányos társadalmi helyzetben lévő gyermekek tudásszintjét. Ezért nem is alkalmaztak szigorú felvételi vizsgákat. Ugyanakkor el akarták érni, hogy a tanulmányok befejezése után a tanulók megfelelő tudással rendelkezzenek a továbbtanuláshoz egy esetleges tudományos célkitűzésű iskolarendszer keretei között, és tehessenek érettségi vizsgát is, anélkül, hogy annak színvonalát le kellene szállítani. Az elképzelés eredményessége azonban elmaradt a várakozásoktól.

Az 1968. évi törvény célkitűzéseit összességükben nem sikerült megvalósítani. Bár történtek kísérletek, hogy a törvényben foglalt elképzeléseket

megvalósítsák, sem a központi, sem a helyi erőforrások nem bizonyultak elegendőnek a kitűzött célok elérésére. Az eredeti program egy évtizedes átalakítási folyamattal számolt; 1990-ben azonban csupán a tanulók 50–60%-a járt ilyen tantervű iskolába, a többi még mindig a 8 + 4 tantervű iskolát végezte.

Az integrálódás problémája éles formában mutatkozott meg középiskolai szinten.<sup>11</sup> A hátrányos kategóriába sorolható családok gyermekei főleg szakiskolákba iratkoztak, nemcsak azért, mert ez gyorsabb elhelyezkedést tett lehetővé, hanem azért is, mert könnyebben lehetett végzettséghez jutni. A középiskolai végzettség – amint erről még szó esik – a kor követelménye volt.<sup>12</sup> Teljesítése igen nehéz helyzet elé állította az izraeli oktatáspolitikát, különösen a fejlesztendő térségekben és főleg a bevándorlókból álló városokban. A *compensatory education* szellemében olyan iskolatípust teremtettek, amely tartalmilag és szervezetileg a *comprehensive education* ismérveinek felel meg. Vonzóvá kívánta tenni ezeket az intézményeket, hogy terjedelemben és a curriculumokban olyan trackeket és tanfolyamokat kínált, amelyek eleget tehetnek az eltérő képességű és hajlamú tanulók igényeinek és érdekeinek.

\* \* \*

Az oktatás terén sűrűsödő problémák összefüggtek a demográfia alakulásával, de többről is szó volt. A társadalomban és a társadalmi gondolkodásban időközben végbemenő változások elkerülhetetlenül hatottak az oktatásra. Sajátos kettősség alakult ki, mivel eredetileg az egyenlőség ideológiája és a társadalmi igazságosság elve volt az, ami a jisivot, a zsidó közösséget jellemezte, és lényegében befolyásolta az oktatáspolitikát. Az egyenlőség ideológiája tovább élt, még akkor is, amikor a társadalom messzemenő társadalmi és gazdasági változásokon ment át – modernizálódott, eltolódott a ragyogó jövőt ígérő kollektivisták szemlélettől a mindennapi érvényesülést biztosító individualizmus felé. A kibucokban működő iskolák változatlanul ezeket a célokat vallják magukénak, közben naponta szembesülnek a társadalom problémáival, és olyan nehézségek elé néznek, hogy ha a fiatalok elhagyják a kibucot, nem vállalják szüleik életformáját.

Elkerülhetetlen kettősség alakult ki tehát: miközben az oktatáspolitikai központi célja, hogy az

oktatásban is jelentkező társadalmi szakadékot a maga eszközeivel áthidalja, sőt megszüntesse, addig a társadalomban végbement és végbemenő orientációnak megfelelően még mindig érvényesült, főleg a középiskolákban, a teljesítményt előtérbe állító szelektív és elitképző nevelés.

A bel- és külpolitikai helyzet olyan irányba hatott, hogy az oktatáspolitikában az eddigieknél határozottabban előtérbe kellett állítani a politikai és a társadalmi szempontokat, akár tartalmi és szervezeti engedmények árán is. Ezt tükrözte a törvényhozásban kibontakozó vita és az 1968-as törvény, amely a *compensatory education* hatását teljesebbé akarta tenni a *comprehensive education* rendszerének általánosabbá tételével. A törekvés már 1963 és 1968 között megmutatkozott, amikor az oktatáspolitikai a *formal equity* koncepciójától és gyakorlatától eltérően a *fostering* koncepcióját és gyakorlatát vállalta. A *fostering* keretében, amint erről már szó esett, egymást követték a lemaradást pótolni szándékozó tartalmi, módszertani, szervezeti és kormányzati intézkedések. Kezdetből fogva voltak fenntartások, aggodalmak főleg azzal kapcsolatban, hogy a korszerű tudományos-technikai fejlődés sorsa forog kockán. Pillanatnyilag társadalmi és politikai megfontolások alapján a komprehenzív iskola rendszerének fejlesztése került előtérbe. Távolról sem volt egyértelmű, következményeivel kormányzati körökben is számolni kellett. Mindez a megelőzést kívánta volna szolgálni az alsó fokú iskolák hagyományos tagolásának megváltoztatására. A 8 + 4 tagolás helyébe a 6 + 3 + 3 tagolás lépett. Az első és kimondottan elemi szint után következik a második, ún. *middle division*, amelybe beiratkozhat mindenki, aki az első tagozatot elvégezte. A *middle division*ban mód nyílik – az elképzelések szerint – arra, hogy kellő szűréssel kellő differenciálást lehessen végrehajtani. Dönteni lehet arról, kik kerüljenek az utolsó tagozatnak már elágazó trackjébe. (Ez a tagolódás teljes mértékben megfelel a svájci, különösen a francia-svájci iskolák kísérleteinek, amelyben a tagolódás 6 + 3 + 4. A középső, ún. orientációs szakasz ugyanezeket a célokat szolgálja, kisebb-nagyobb eredménnyel.) Az elágazó track lehet általános és praktikus. Az utóbbit azoknak a tanulóknak szánták, akiknek nehézségeik vannak az elméleti és tudományos jellegű tárgyakkal.<sup>13</sup>

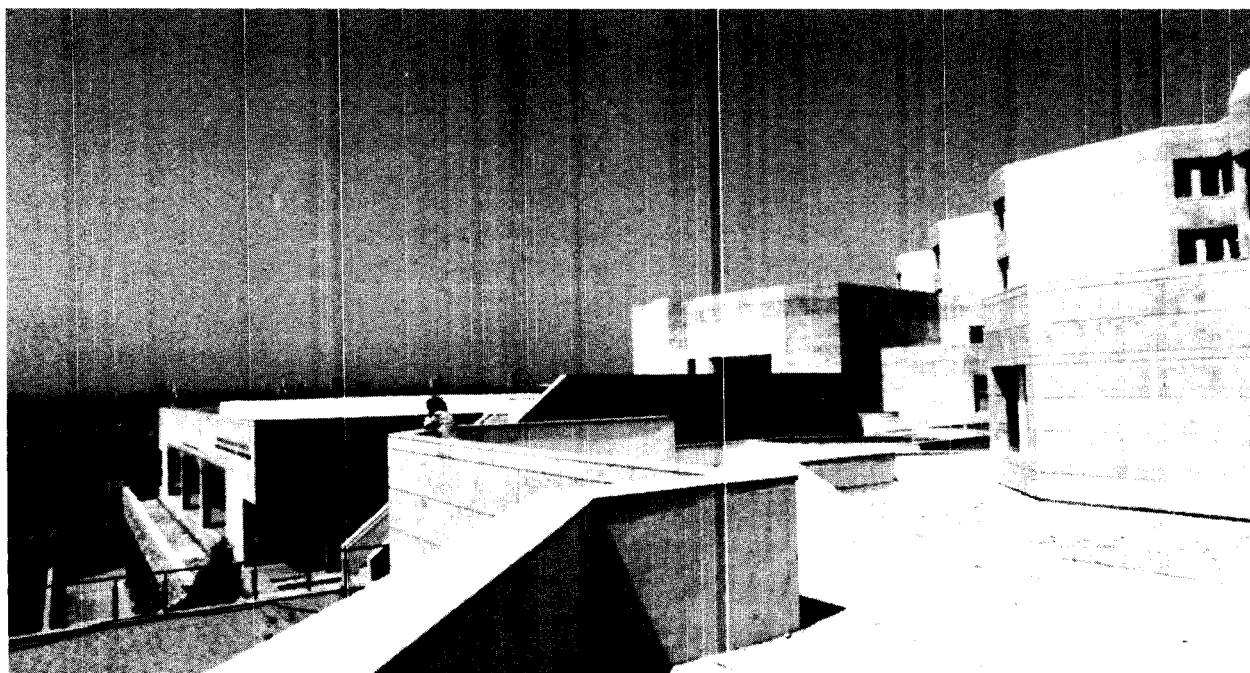
\* \* \*

Az integráció fogalma és gyakorlata az idők folyamán változott. Kezdetben nem kapcsolódott az oktatáspolitikához, a zsidó nép egységének és a diaszpórától való elszakadásnak kifejezése volt. Olyan célnak tekintették, amely magától értetődő és megoldható a fennálló oktatás keretében. Később, így a hatvanas évek derekára csak annyiban történt változás, hogy a társadalmi és etnikai problémákkal összefüggésben az integráció nem tűnt többé spontán és magától értetődő folyamatnak, tudatosításában és megvalósításában feladatot kellett vállalnia az oktatásnak is. Ez a tendencia erősödött a hatvanas években, és jellemző a következő évtizedre is. Szerepet játszottak benne a belső és a külső tényezők, az ország létét fenyegető nemzetközi és katonai akciókról, az öt alkalommal, szinte egymást követő háborúkról nem is szólva.<sup>14</sup>

Integráció nélkül nincs és nem is lehet szó társadalmi megbékélésről, különös tekintettel az állam biztonságára. Nemcsak politikai, hanem ideológiai és lelkiismereti problémákat vetett fel a kérdés: összeegyeztethető-e a mindenáron szorgalmazott integráció az ország alapvető érdekeivel – hosszabb távon –, vagy éppenséggel lassítja, akadályozza a fejlődést. Mindez ellentmondásban van azzal a magától értetődő tétellel, hogy a figyelmet elsősorban a legalkalmasabb és legtehetségesebb tanulókra kell

helyezni. Itt főleg a középiskolákról volt szó, a körülöttük kibontakozó heves vitákról. E viták értelme és jelentősége – többek között – nemzetközi összefüggésekben érthető meg. A *literacy* már nem az írni-olvasni tudást jelezte, nem állt meg a nyolcosztályos végzettségnél sem: az új szint – legalábbis a fejlett országokban – a középiskolai végzettség lett. Tartalma is annyiban módosult, hogy nem korlátozódott az általános műveltségre, hanem a *functional literacy* változatában a korszerű fejlődést kellett elősegítenie. E feltételek közé tartozott a magas szintű oktatás, éspedig a kulshelyzetet elfoglaló középiskolák szintjén. Más országokhoz hasonlóan Izraelben is emelkedett a középiskolai tanulók száma, de nem volt megnyugtató, hogy a fiatalok egy része a szakmai intézményeket választotta. A komprehenzív iskola ezt az egyoldalúságot kívánta ellensúlyozni. Nagyon is felemás megoldásról lehetett szó. A tapasztalat azt bizonyította, hogy kialakult formájában két vagy több különböző irányzatú iskola kombinációjáról lehet beszélni.<sup>15</sup>

Alapjában véve stagnálás állt be, megoldatlanok maradtak az ezzel kapcsolatos társadalmi, politikai és ideológiai problémák. Ráadásul olyan jelek is mutatkoztak, hogy az oktatási rendszerben nagyobb figyelmet fordítanak az alkalmazott technikai szempontokra, mint az ideológiaiakra.



\* \* \*

A folyamatban része volt annak, hogy a pedagógusok szervezete, amely egykor fontos erőt jelentett az oktatáspolitikai alakításában, és magát felelősnek tekintette az oktatási rendszerért, szakszervezetté vált, amely csupán a bérharcokkal és tagjainak munkafeltételeivel foglalkozik. Ez a folyamat tükrözi a korábbi kollektivisták orientációját, valamint a társadalmi és politikai ideológiák hanyatlását, a szakosodás növekedését, a specializálódást és az egyéni érvényesülés előtérbe kerülését. Mindez összefüggött azzal, hogy az oktatók új rétege sok mindenben különbözött a korábbiaktól, így például a társadalmi származás, a nem, a képzettség, az ambíciók terén.

Változott a helyzet a vallási hagyományok megítélésében is. A nem vallásos közvélemény ambivalens lett: elutasította a vallási kényszert, de azonosult a zsidó szimbólumokkal; elutasította a vallást és a diaszpórát, de a holocaust és a világi ideológiák eszmei értéksökkenése után vágyott visszatérni a forrásokhoz. A vallás elismerését nemcsak a vallásos iskolarendszer iránti növekvő türelem jelezte, hanem az is, hogy befolyása érezhetővé vált a világi szektorban is. A hatvanas években kísérletek történtek a zsidó öntudatot szolgáló tantárgyak bevezetésére, bár a Biblia és a zsidóság története eddig is e témák közé tartozott. A hatnapos háború és különösen a jom kipuri háború után bevezették a judaizmus tanítását, speciális curriculumokká dolgozták ki, és sok minden más is jelezte a vallásos befolyás térhódítását.<sup>16</sup>

Az államalapítás óta sok változás történt, és érdemes ezzel kapcsolatban emlékeztetni a korábbi helyzetre. Az egyenlősítés és a meritokrácia elvetése mindig alapvető ideológiai irányzatokat jelentett a cionista munkásmozgalomban. Ez különösen hatásos volt a *jisuv*, vagyis a zsidó közösség formálásában a második világháború előtt. (A *jisuv* [település] kifejezés az angol mandátum idején a zsidó vagy cionista irányzatú közösséget jelentette, melynek pártokon felüli képviselője volt.) A Palesztinában élő zsidó közösség az államalapítás előtt uralkodó értékrendszernek megfelelően az egyén társadalmi súlya fő alapjának a nemzeti és a kollektív feladatok iránti odaadást tekintette. Mindkettő mércéje: tagság a kibucban vagy olyan szervezeti keretben, amely azonosulást jelent a haluccal, vagyis a pioníri ideállal. A szokásos képzettségi,

foglalkozási és társadalmi státusok másodrendűek voltak. A fizikai, főleg a mezőgazdasági munkát idealizálták, mint olyat, amely elősegíti a zsidó nép produktív tételét, és normalizálja a feje tetejére állított foglalkozási hierarchiát. Többé nem tekintették a társadalmi mobilitásban bekövetkezett süllyedésnek vagy éppenséggel státuszvesztésnek a szabad vállalkozásokból és kereskedelemről az ipari vagy a mezőgazdasági munkára való átállást. Bizonyos mértékig elkezdtek tehát lenézni a formális oktatást és a szakmai specializálódást, s ez a tendencia a mai napig sem tűnt el. A kollektív szolidaritás szempontjából veszélyesnek minősült a jövedelmek közötti különbség, és az egyenlősítési tendencia ezt igyekezett kíméletlenül kiiktatni.

Az államiság megteremtésével új helyzet állt elő, bár már a mandátumi periódusban szélesedett az úr a társadalmi valóság és az egyenlősítő, kollektivisták között. Az állam megalapításával növekvő szervezeti, demográfiai, társadalmi és gazdasági differenciálódás az úrt valóságos szakadékká növelte. Egyfelől fenntartották az alapvető egyenlőséget, sőt a törvényhozás útján erősítették is. Másfelől a függetlenség maga után vont a közigazgatási, társadalmi, foglalkozásbeli és gazdasági struktúrából eredő differenciálódást. Ez aláásta a tényleges társadalmi egyenlőséget annyiban is, hogy nagyobb szakosodást követelt. Megnőtt a formális oktatás jelentősége a magasabb fokozat elérésében és a közigazgatási, katonai, kereskedelmi és ipari felelős pozíciók betöltésében.<sup>17</sup>

A magasabb beosztások és az iskolai végzettség között – hangzott a kritika – gyakran nem volt kellő összefüggés. Az okokat abban vélték látni, hogy vezető igazgatási pozíciókba jutni nemcsak oktatási képesítéssel lehetett, hanem párthoz, valamely pionírmozgalomhoz tartozás, rangidősség stb. révén is.

Ilyen és hasonló vélemények is jelezték a régi és az új szemlélet konfliktusát. Erre a konfliktusra, a puritán és egyenlősítő közösségből a modern meritokráciára való lassú áttérésre vezethető vissza sok következtetlenség és ingadozás.

\* \* \*

Az állami költségvetésben hosszú ideig előkelő helyet foglalt el az oktatásra szánt tétel: a második helyen állt – a honvédelemre fordított költségek után. Ez megfelelt annak a nagy megbecsülésnek, amit

az oktatás a társadalom minden körében élvezett, mivel mélyen a zsidó hagyományokban gyökerezett, és nem utolsósorban fontos tényezőnek minősült a védelmi feladatok és a társadalmi integráció megkövetelte tudományos és technikai szintet biztosító gazdasági fejlődésben. 1972-től azonban csökkent az oktatásra fordított pénz. Megnőttek a költségvetési gondok, 1980-ban a költségvetés közel egyharmada a hitelek törlesztésére, közel egyharmada a katonai kiadásokra ment el, és a fennmaradó harmadik harmad jutott az egyéb kiadásokra.

A költségvetés alakulása összefüggött a nemzetközi viszonyokkal, valamint az ország védelmi helyzetével. Izrael állam létrejötté óta hadiállapotban állt szomszédaival, élethalálharcot vívott a létéért. Ez egyaránt befolyásolta az általános oktatási költségvetést és a költségvetésen belüli arányokat. Munkaerőt kellett képezni kellő technológiai-tudományos szinten. A biztonsági helyzet nemcsak az oktatásügyi anyagi vonatkozásait érintette, hanem tartalmi, eszmei és ideológiai szempontból is új helyzetet teremtett. Az ún. hatnapos háború, majd a jom kippuri háború nyomán erősödött az önvizsgálat, és ez vezetett, többek között, a judaizmussal és a cionizmussal, valamint a legújabb történelemmel való foglalkozás elmélyüléséhez.

Tartalmi és anyagi szempontból egyaránt előtérbe került az ún. *evaluation*, vagyis az értékelés kérdése és fogalmának tisztázása. 1969-ben a jeruzsálemi Héber Egyetem pedagógiai tanszéke felkérésrel fordult a holland Van Leer Alapítványhoz: készítsen széles körű felmérést az izraeli elemi iskolák teljesítményéről.<sup>18</sup> Irányelvül az ún. Tyler-modell szolgált, amely szerint az értékelőnek fel kell becslenie a célok és a feladatok határozottan megadott programját. Az Egyesült Államokban különbséget tettek az *assessment* és az *evaluation* között. Az előbbi szisztematikus tájékoztatást adott a teljesítmények összegzése formájában, egy nevelési rendszer teljesítményeinek egészéről. Az utóbbi viszont ítéletet mondott a speciális entitás érdemeiről vagy gyengeségeiről, akár mint folyamatról, akár mint eredményről. Izraelben nem tettek ilyen különbséget. A Van Leer Alapítvány támogatásával elkészült tanulmány *assessment* jellege ellenére az *evaluation*tól sem mentes. A kiadvány szerzői és szponzorai a leíró összegzéseken túl következtetésekre indító ítéletet mondanak az izraeli oktatási rendszerről.

Az ún. *assessment* és az ún. *evaluation* körüli vitá-

ban az utóbbi időben egyre inkább az a nézet vált általánossá, hogy nem lehet szó a fogalmak merev elválasztásáról: az *evaluation* úgy tekinthető, mint az érdem és az érték *assessment*je. Jellegét tekintve megkülönböztettek *formative evaluation*nt és *summative evaluation*nt. Az első a folyó oktatási tevékenység javítását és fejlesztését szolgálná, a második viszont az ún. *accountability*yt, vagyis az elszámolási kötelezettséget.

Az *evaluation* mindkét értelmezésével kapcsolatban aggályok, fenntartások és ellenvélemények merültek fel. A *summative evaluation* velejárója volt az *accountability*, vagyis az elszámolási kötelezettség. A gazdaságosság követelmény lett abban a társadalomban, amely kezdetben hallani sem akart a piaci viszonyokról – különösen az oktatás és a kultúra terén. Bár időközben sok minden módosult, változott, egy kérdésben közmegegyezés jött létre: az oktatást – tekintettel a nemzetté válás távolról sem lezárt folyamatára – nem lehet és nem szabad piaci szempontok alapján megítélni. Áldozatokat követelő feladatokról van szó, amelyek csak közös erőfeszítéssel és országos szinten oldhatók meg. Az országos szint viszont magában rejtette a központi irányítást – az ún. *formative evaluation* formájában; az oktatás céltudatos javítását és fejlesztését. Ez viszont óhatatlanul a centralizmus irányában hatott.<sup>19</sup> A centralizmus egyébként jellemző volt az izraeli oktatásügyre már az állam alapítása óta. A centralizmus szellemében született meg 1949-ben a kötelező oktatásról szóló törvény. Az állami oktatásról szóló törvény 1953-ban, majd a curriculumok készítésével megbízott központ felállítása 1966-ban növelte a központ szerepét az oktatásban. A curriculumok gondozásával megbízott központ hatáskörébe egyes tárgyakban nemcsak a sillabuszok, tankönyvek és segédanyagok elkészítése hanem az iskolákhoz való eljuttatása is tartozott.<sup>20</sup> A centralizáció szélsőséges példája volt, hogy a minisztérium az elemi iskolák számára olyan curriculumokat készítettett, amelyek egységes foglalkozást írtak elő minden témakörben, részletesen előírták, mit kell tanítani, és mit kell évről évre elérni.

Igaz, a centralizmus erősítése ellenállást váltott ki, főleg azokban az oktatási intézményekben, amelyek még az államalapítás előtt jöttek létre. Annak idején – szigorú központi szervek hiányában – autonóm oktatási igazgatást teremtettek, autonómok voltak a tananyagválasztásban is. Ez volt a hely-



zet a kibucmozgalomhoz tartozó intézményekben és néhány tekintélyes, főleg a városokban lévő gimnázium típusú iskola esetében. Ezek az intézmények azon voltak, hogy megőrizzék autonómiájukat, de előbb-utóbb kénytelenek voltak alkalmazkodni az általános helyzethez.

Hosszabb távon azonban felszínre kerültek a túlzott központosítás hátrányai. Az előírások figyelmen kívül hagyták a tanulók teljesítőképességét, az anyag túlzásfolttsága lehetetlen feladat elé állította az oktatókat. A feltevés, hogy az egységes curriculumrendszer elősegíti a társadalmi és kulturális kiegyenlítődést, nem igazolódott.

\* \* \*

Növekedett a kiábrándulás a központilag kitervelt és elkészített curriculumokkal kapcsolatban, de a hatvanas évekig még széles körben érvényesült a centralizált oktatás koncepciója. Táplálták a múlt emlékei, az államalapítás után ugyanis állami beavatkozás nélkül nem lehetett volna az oktatás előtt álló feladatokat megoldani. Tető alá kellett hozni az iskolákat, biztosítani kellett a fizikai feltételeket az előzőektől eltérő, tömeges bevándorlás körülményei között. A közös zsidó származás, tudat ellenére igen nagy volt a sokféleség, előtérbe került a követelmény: közös alapot kell teremteni.

Nemcsak a tanulóknak volt szükségük oktatási anyagra, hanem gyakran az összeverbuvált oktatói személyzetnek is. A helyzet csak a hatvanas évek elejére rendeződött, és a figyelem ekkor inkább a pedagógiai vonatkozásokra helyeződhetett. Sok minden a csodával határos módon ment végbe, és a pedagógiai szakemberek igazolva látták magukat: eredményesnek bizonyult az ésszerű tervezés, valamint az oktatókat vezérlő és tévedésmentes curriculumok kidolgozása. Ilyen légkörben jött létre a curriculumközpont mint országos kutató és fejlesztő intézmény.<sup>21</sup>

Új helyzet állt elő a hetvenes-nyolcvanas években; a nyolcvanas évek derekára megszűnt a curriculumokkal megbízott központi intézmény monopóliuma. Nem tekinthető váratlan fordulatnak ugyanis a hetvenes évek elején már megfigyelhető törekvés, hogy növeljék az iskolák szerepét a curriculumok terén. Nemcsak arról volt szó, hogy az oktatási intézmények nagyobb önállóságot kapjanak a tanításban, hanem arról is, hogy maguk készíthessenek curriculumot. A helyzet kezdettől fogva nem volt egyértelmű, a kormányzat bátorította ugyan a kezdeményezéseket, és csökkent a központi irányítás mértéke, de végső fokon az iskolák autonómiája nem helyettesítette a korábbi mechanizmust, és kiegészítő alternatívaként jelentkezett. Az iskolák döntése kétségtelenül nagyobb



mértékben esett latba, a végső döntés mégis kormányzati szinten történt. Figyelmeztetésül szolgálhattak más államokban végbemenő folyamatok: az ún. *school-based*, vagyis lokális jellegű curriculumok rendszere helyébe ismét az országos vagy központi jellegű curriculumok rendszere lépett. A School-Based Curriculum Development (SBDC) hívei Izraelben is azzal érveltek, hogy a módszerük közelebb áll a valósághoz. A *school-based* curriculum-konceptiója elméletileg igen figyelemre méltó, hangzott az ellenérv, de hatása a gyakorlatban konzervatív. Provinciális vagy éppenséggel lokális szempontok kerekedhetnek felül, sőt válhatnak uralkodóvá. A társadalmi változásokban és az oktatás változásában nagy szerepe van az iskoláknak, de az iskolák nem tekinthetők a reformeszmék szülőjének.

Változások kellenek és reformok is, de az a reform, amely az ún. *comprehensive* iskolák rendszeréhez vezetett, nem bizonyult időtállóknak. Hasznos volt a tanulók egy része számára, és működőképes volt az ország egyes térségeiben. A *comprehensive* iskolák rendszerének az esélyegyenlőséget kellett volna szolgálnia, de az egyenlősítő törekvések nem vezettek eredményre. Az oktatás terén növelte a bürokráciát, és tápot adott az *open education* koncepciója terjesztésnek. A hetvenes évek elején jelentkező irányzat romantikusnak tűnt a közvélemény többsége szemében, és ez hatásában is lemérhető: kevés oktatási intézmény tevékenykedett ezen irányzat szellemében.

Az *open schoolok* koncepciója és gyakorlata árnyékában kerültek előtérbe az érettségi és az egyetemi felvételi vizsgák problémái.<sup>22</sup> Az *open schoolok* koncepciója körül a hetvenes évek végére és a nyolcvanas évek elejére rendkívül kiéleződtek a viták. Mások voltak az indítékok Nyugat-Európában, pontosabban a Közös Piac országaiban, mint az Egyesült Államokban vagy Japánban.<sup>23</sup> Közös indítéknak tekinthető viszont, hogy előtérben vagy éppenséggel a középpontban a középiskolák funkciójának kérdése áll. Vannak, akik a középiskolát olyan intézménynek tekintik, amelynek nyitva kell állnia mindenki előtt annak érdekében, hogy meg lehessen teremteni, illetve fenn lehessen tartani a közös eszmei és kulturális alapot. Mások úgy vélekednek, hogy a középiskola első számú feladata: felkészítés a felsőfokú képzésre. A kettős feladattól áthidalhatatlannak tűnő ellentmondások születnek, illetve születnek napjainkban is. Kísért az elitképzés veszélye egyrészt, másrészt viszont a

tracking kockáztatja nemcsak a kívánatos eszmei és kulturális konszenzus kialakulását, hanem óhatatlanul maga után vonhatja a képzés és ezzel együtt a korszerű tudás, illetve tudományosság színvonalának süllyedését. A kettősségből adódó problémák különösen súlyos gondot okoznak olyan országban, mint Izrael – a bevándorlás és a nemzet-té fejlődés körülményei között. Tükrözik mindezt a tanulmányok is, lelkiismereti kérdésnek tekintve az elemzés és a válaszadás követelményét.

## JEGYZETEK

- 1 Elboim-Dror, Rachel: Main Education Policy-making Actors. In: *Educational Administration and Policy-making*. 15. o. 2 Uo.
- 3 Kleinberger, Aharon F.: *Society, Schools and Progress in Israel*. London, 1969. 35. o.
- 4 Arieli, Mordecai-Kashti, Yitzak-Schlansky, Simcha: *Living at School: Israeli Residential Schools as People-processing Organizations*. Tel-Aviv, 1983. 3–4. o.
- 5 Herzog, Chaim: *The Arab-Israeli Wars. War and Peace in the Middle East*. London, 1982. 46. o.
- 6 Kleinberger: i. m. 33. o.
- 7 Uo. 11. o.
- 8 Pur, David-Gordon, David: Conservatism and Centralisation in School Systems. The Case of the Israeli High Schools. In: *Educational Administration and Policy-making*. 224–225. o.
- 9 *Evaluation in Education. International Papers*. Oxford, 1977. Vol. 1. 9. o.
- 10 Pur-Gordon: i. m. 225–226. o.
- 11 Kashti, Yitzak: *Stagnation and Change in Israeli Education. Comparative Education*. Vol 14. No. 2. June 1978. 157–158. o.
- 12 Kleinberger: i. m. 12. o.
- 13 Blass, Nachum: Research and Policy-making in the Israeli Educational System – a Case Study. In: *Decision-oriented Evaluation Education*. 52–53. o.
- 14 Herzog: i. m. 197–336. o.
- 15 Kashti: i. m. 153. o.
- 16 Elboim-Dror: i. m. 32. o.
- 17 Kleinberger: i. m. 65–58. o.
- 18 Lewy, Arie – Alkin, Marvin C.: *Impact of a Major National Evaluation Study: Israel's Van Leer Report*, Los Angeles, 1983.
- 19 Kugelmass, Sol: Considerations Toward a Policy of Evaluation Research: the Case of the Chief Scientist in the Israeli Ministry of Education. In: *Decision-oriented Evaluation Education*. 34–35. o.
- 20 Lewy, Arie: Centralistic and School-based Curriculum Decisions in the Israeli Education System. In: *Journal of Curriculum*, No. 6. 1988. 302–303. o.
- 21 Lewy, Arie: *Twenty Years Evaluation Activities at the Israel Curriculum Center*. Jerusalem, 1986. 1–3. o.
- 22 Pur-Gordon: i. m. 227–231. o.
- 23 Zsigmond Anna: A szakképzés trendjei a Közös Piac országában. Budapest, 1989. (kéziratban)