

ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE



'94
12

Mártírok dédunokái
A kétnyelvű iskoláztatás
múltjából
A matematikai gondolkodás
fejlesztéséről
„A tantervfejlesztés nem a
politikusok dolga”
Vallásoktatás az
Európai Unió országaiban

ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE



A MAGYAR PEDAGÓGIAI TÁRSASÁG ÉS AZ ORSZÁGOS KÖZOKTATÁSI INTÉZET FOLYÓIRATA

Főszerkesztő:
SCHÜTTLER TAMÁS

A szerkesztőség munkatársai:
GYÓRI ANNA szerkesztő
MAJZIK LÁSZLÓNÉ szerkesztő
SZEKSZÁRDI JÚLIA
PÓCZE GÁBOR
NAGY PIROSKA tervezőszerkesztő
MATICS ÁGNES szerkesztőségi titkár

Kiadja az Országos Köznevelési Intézet
Budapest, Dorottya u. 8. 1051

Felelős kiadó:
ZSOLNAI JÓZSEF főigazgató
Szerkesztőség: 1087 Budapest
Luther u. 4-6. B ép. III. 13.
Telefon: 1344-317

Szerkesztőségi fogadónapok:
kedd, csütörtök 10-14 óráig

Terjeszti a Magyar Posta.
Előfizethető a szerkesztőségben, valamint
bármely hírlapkézbesítő postahivatalnál, a
Posta hírlapüzleteiben és a Hírlap-előfizetési
és Lapellátási Irodánál (HELIR, Budapest
XIII., Lehel u. 10/a. 1900) közvetlenül vagy
postautalványon, valamint átutalással a
HELIR 219-98 636 pénzforgalmi
jelzőszámlára. Előfizetési díj fél évre 858 Ft,
egész évre 1716 Ft. Megjelenik havonként.

HU ISSN 1215-1807

Számunk szerzői

Csányi Yvonne
tanszékvezető főiskolai tanár, (Bárczi Gusztáv
Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Bp.)

Frick Mária
tanszékvezető főiskolai tanár (Eötvös József
Tanítóképző Főiskola, Baja)

G. Havas Katalin
tudományos tanácsadó (Bp.)

Kiss Tihamér
ny. főiskolai tanár (Debrecen)

Lányi Katalin
neveléstörténész (Bp.)

Majzik Lászlóné
ny. főiskolai tanár (Bp.)

Makai Éva
tudományos ösztöndíjas (ELTE BTK, Bp.)

Mayerné Bartal Andrea
igazgató (Budai Nagy Antal Gimnázium, Bp.)

Sáska Géza
tudományos munkatárs (Oktatáskutató Intézet, Bp.)

Schüttler Tamás
főszerkesztő (Új Pedagógiai Szemle, Bp.)

Székelly G. Tibor
újságíró (Bp.)

Trencsényi Imre
újságíró (Bp.)

Trencsényi László
tudományos tanácsadó (Országos Köznevelési Intézet,
Bp.)

Vámos Ágnes
adjunktus (ELTE Neveléstudományi Tanszék, Bp.)

Virág Teréz
ny. pszichológus (Bp.)

Zsigmond Anna
főiskolai adjunktus (ELTE Tanárképző Főiskola, Bp.)

Zsoldos Márta
főiskolai docens (Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai
Tanárképző Főiskola, Bp.)

A nyomás a PRAKTIGRÁF GM gondozásában
az ERFAPRESS Kft. nyomdájában készült.

Felelős vezető: Juhász László

Terjedelem: 7 (A/5 (v))

Távkaszám: 94.244

Tartalomjegyzék

<i>Virág Teréz: A mártírok dédunokái – A holocaust hatása 50 év után</i>	3
<i>Vámos Ágnes: Töredékek a kétnyelvű iskoláztatás múltjából – Francia és olasz gimnázium a két világáború között</i>	7
<i>Kiss Tihamér: A gyermekek matematikai gondolkodásának megalapozása és fejlesztésének metodikája</i>	14

NÉZŐPONTOK

<i>„A tantervfejlesztés nem a politikusok dolga” – Interjú Arieħ Lewyvel, a Tel-avivi Egyetem Pedagógiai Tanszékének professzorával (Schüttler Tamás)</i>	25
---	----

VILÁGTÜKÖRS

<i>Zsigmond Anna: Nevelés és oktatás az izraeli kibucokban</i>	33
<i>Csányi Yvonne-Zsoldos Márta: Világkonferencia a speciális szükségletűek neveléséről</i>	41
<i>Cseppben a tenger. Vallásoktatás az Európai Unió országaiban (Összeállította és fordította: Majzik Lászlóné)</i>	51

LÁTÓKÖR

<i>G. Havas Katalin: A nem-ellentmondás elve</i>	60
--	----

MÚLTUNKBÓL

<i>„En is dohognék ám, de...” – Beszélgetés Agárdi Györggyel (Lányi Katalin)</i>	68
--	----

MŰHELY

<i>Mayerné Bartal Andrea és munkatársai: A Kincskereső iskola 4. osztályosai és szülei a Budapest választották</i>	79
--	----

KRITIKA-FIGYELŐ

<i>Lexi és a Pillelanc (Székely G. Tibor)</i>	88
<i>Sztehlo Gábor, a gyermeknevelő (Trencsényi Imre)</i>	93
<i>Az „alkotmányos” pedagógus, Janusz Korczak (Makai Éva)</i>	95
<i>A jövő gyermekei (Frick Mária)</i>	98
<i>Ars sacra (Trencsényi László)</i>	106

FŐVÁROSI MELLÉKLET

<i>Sáska Géza: A közoktatás néhány problémája egy hirtelen decentralizált városban: Budapest</i>	107
--	-----

OLVASÓINKHOZ

Annak érdekében, hogy 1995 januárjától zavartalanul kézhez kapják folyóiratunkat, felhívjuk Kedves Olvasóink figyelmét, szíveskedjenek időben gondoskodni az előfizetésről!

Az Új Pedagógiai Szemle előfizethető a Hírlapelőfizetési Irodánál (HELIR, Budapest XIII., Lehel út 10/a. 1900) közvetlenül vagy postautalványon, valamint átutalással a HELIR 219-98 636 pénzforgalmi jelzőszámra. Előfizetési díj fél évre 858 Ft, egész évre 1716 Ft.

A folyóirat ára 1995 januárjától az ÁFA kulcs emelkedése és a terjesztés drágulása miatt 8 forinttal emelkedik.

Szerkeszti a szerkesztőbizottság.

Folyóiratunk példányai megvásárolhatók:

Bartók Könyvesbolt 1114 Bp. XI., Bartók Béla út 25. Tel.: 166-4294

Mentor Könyvesbolt 1051 Bp. V., Dorottya u. 8. Tel.: 118-3890/160m.

A mártírok dédunokái

– A holocaust hatása 50 év után –

A tízéves *Palkó* nagyon szereti a nagymamáját. Ha szüleinek esti programjuk van, barátaikhoz vagy színházba mennek, ő vigyáz rá. A nyári iskolai szünetben két hetet mindig együtt töltenek. *Palkó* egyszer csak rádöbbedt, hogy édesanyja soha nem beszél a saját nagyszüleiéről.

A nyolcéves *Zsófi* szüleiével együtt közös lakásban lakik a nagyszülőkkel. Ő is, *Palkó*hoz hasonlóan, „fehér foltra” bukkant, ha rákérdezett édesapja gyermekekkorára, nagyszüleinek történetére. Apjának nincsenek emlékei nagyszüleiéről. A nagyszülők múltja, tragédiája e két családban, mint a legtöbb magyar zsidó családban, elhallgatott titok.

Sorolhatnám a hiányzó dédszülők történetét, de az említett két példa talán elegendő annak érzékeltetésére, hogy a holocaust, a vészorszak tragédiája, az 50 éve történt emberirtás korszaka szinte karnyújtásnyira van a ma élő, több mint 40 évvel a háború befejeződése után született gyermekek életétől.

Mint pszichológus, 1982-ben találkoztam először az úgynevezett harmadik generációs holocaust-szindrómával.

Emese tízéves cigány kislány, asztmás köhögés miatt került terápiába. Egy korábbi álmáról így számolt be: „Egyszer rosszat álmodtam a kórházban. Éjjel volt, későn tudtam elaludni. Féltem, anyával együtt lágerbe vittek, és jött Hitler, és azt parancsolta a katonáknak, hogy vessenek a tűzbe. Hirtelen felébredtem – akkor még engem nem öltek meg, mert hallottam anyukám sikítását, és befulladtam és kaptam két spray-t.” Kérdésemre, hogy mit tud Hitlerről, a következőket mondta: „A lágerbe Hitler vitte el a zsidókat.” A nagymama mesélte, mikor *Emese* látott egy filmet és utána megkérdezte, hogy igaz-e, ami a filmben volt. A nagymama azt mondta, igaz. „Az embereket a Duna szélére állították, lenyírták a hajukat. Mama azt is mondta, hogy még rohadtabb dolgokat is csináltak. Csillagot tettek ide nekik a szívükre.”

A nyolcéves *Dávid*dal azért keresett fel édesanyja, mert bár igen jó képességű gyerek, iskolai teljesítménye nagyon gyenge. Már első beszélgetésünk alkalmával *Dávid* elmondja a „világ legrosszabb álmát”. Álma a horogkeresztesekről szólt: „A horogkeresztesek nagyon csúnya emberek voltak, a ma a szívükben, hanem a csúnyságukban.” Álmában egy csontváz jött felé, mellén egy szaggatott fekete anyag volt, és annak a közepén volt a horogkereszt. „A zsidókat és az ártatlan embereket bántották. Nagyon csúnyán bántak velük, a zsidókat szolgálókká akarták tenni.” *Dávid* álma elbeszélése közben horogkereszteket rajzolt. Anyját érthető módon nagyon nyugtalanná tette *Dávid* rajza. Jelezte, hogy az iskolában is gyakran firkál horogkeresztet a füzetébe, könyvébe. *Dávid* – persze figyelte, amiről beszélgetünk – közbeszólt és váratlanul kijelentette, hogy az ő kis jelecskéje egy

nagyon szép jel, de ahogy lerajzolja, hirtelen mindig úgy érzi, hogy azonnal el kell tüntetnie ezt a jelecskét. De abban a pillanatban, hogy eltünteti – azaz átfirkálja –, megint le kell rajzolnia a „jelecskét”. Vágya, hogy rajzoljon – majd az öncenzúra, hogy eltüntesse rajzát –, teljesen lekötötte a figyelmét. Így már első találkozásunk alkalmával megjelent előttünk iskolai figyelmetlenségének oka: belső harca kötötte le figyelmét, ezért nem tudott a tananyagra figyelni. Szerencsére Dávid tanító-nője nem bélyegezte meg a gyereket; abban az iskolában, ahová járt, nem volt titok a tantestület előtt, hogy Dávid zsidó vallású. Ők javasolták a szülőknek, hogy keressenek fel egy pszichológust. Így kerültek hozzám.

Dávid horogkeresztrajzainak megértéséhez ismernünk kell családi körülményeit. Szülei elváltak nem sokkal azelőtt, hogy ő elkezdte ezt a rajzolást. Több alkalommal megfigyeltem, hogy a régi, fájdalmas emlékek nem mindig jelentkeznek a tudatban egyforma erővel. Egy-egy, a jelenben zajló traumás esemény hatására felerősödhetnek. Így történt Dávid esetében is. A világ legrosszabb álmában csúnya emberek szerepeltek. Álmának kettős értelme bontakozott ki előttünk. Nyíltan nem tudta elmondani, hogy milyen csúnya dolog, hogy szeretett szülei elváltak, de álma egyben utal arra a szörnyű múltra, melyet nagyszülei mindkét ágon valóban átéltek. Ahogy őt bosszantották szülei a válással, úgy bosszantotta Dávid a szüleit a horogkereszt rajzolásával. A beszélgetés során bontakozott ki az 1986-ban született gyermek esetében az a lelki történet, hogy bár az álmában látott eseményekről közvetlenül semmit nem tudhat, a szülőkön, nagyszülőkön, esetleg a televízió keresztlátottak összefüggésbe kerültek élete aktuális szorongásaival.

Péter tízéves, mindkét szülője keresztény. A tv-ben látja a Duna-parti tömegsírokról készült riportot. Anyjának a következőket mondja: „Ha a nagypapám zsidó lett volna, nekem nem élne a nagypapám.”

Megkísérlem egy rövid esetismertetés keretében bemutatni, hogyan jutnak el a gyerekekhez a szülők feldolgozatlan traumái.

A négyéves Ágnes székletproblémák miatt első alkalommal apja hozza pszichoterápiába. Ágnes hol bekakil, hol 4-5 napig nincs széklete. Utóbbi esetben az apa belcsavarodástól fél, ezért kúppal, hashajtóval próbálják a székleést megindítani. A hashajtást bekakálás követi otthon is és az óvodában is, emiatt a közösség előtt megszégyenítik. Az a legnagyobb fájdalma, mondja az apa, hogy képtelen megvédeni Ágnest a megszégyenítéstől. Az apa a gyerek soványsága miatt is panaszkodik, kiállnak a csontjai, mondja, úgy kell beletömni az ételt.

Terápiám során megfigyeltem, hogy mindig megjelenik egy olyan utalás, mely megkönnyíti a neurotikus tünet megértését. Ágnes esetében ez az utalás az apa tehetetlensége volt amiatt, hogy nem tudja lányát megvédeni a lebüdösözéstől. A kiálló csontok is azt a gyanút ébresztették, hogy ebben az esetben holocaust-túlélési szindrómáról van szó.

Már az első találkozón fény derült az apa tragédiájára. Apját deportálták, a bécsi országúton halt meg vérhasban, amikor ő nyolcéves volt. Néhány hét múlva kiderült, hogy Ágnes 1950-ben született keresztény anyja is érintett a társadalmi traumatizálódásban. Egyéves volt, amikor apját a munkahelyén politikai okokból letartóztatták. Anyja hetekig szaladgált különböző intézményekbe, hogy megtudja, mi történt a férjével. Ezalatt az egyéves kislányt a szomszédasszony gondozására bízta. Szomorúan emlékszik arra, hogy amikor apja két év után, 1953-ban kiszabadult a börtönből, sokáig nem ismerte meg.

A terápia során megértettük, hogy az apa számára milyen ösfélelmet jelentettek Ágnes székletevel kapcsolatos bajai, hiszen számára apja halálát is egy, a széklettel kapcsolatos betegség okozta. Az anya, akit egyéves korában otthagytak

az anyja, hogy bebörtönzött férjét megkeresse, az anyai-apai gondoskodással együtt elvesztette az ösbizalmat, mely Erikson szerint a mentális épség legalapvetőbb előfeltétele. Az anya „ösbizalmatlansága” Ágnessel szembeni türelmetlenségében nyilvánult meg. A terápia előtt önmagát tartotta rossz anyának, aki képtelen arra, amit más anyák könnyűszerrel elérnek: gyermekük szobatisztaságra szoktatását és egészséges táplálását. Attól kezdve tudtak csak a szülők Ágnes felé megértő, elfogadó attitűdöt közvetíteni, miután el tudták mondani gyermekkorukban átélt traumájukat. Ezzel párhuzamosan Ágnes szobatiszta lett, és soha többé nem szégyenítették meg az óvodában.

A 14 éves Sárát bőrpanaszok miatt hozta édesanyja pszichoterápiába. Anyja elmondása szerint Sára „születésétől kezdve” bőrpanaszoktól szenvedett. Először azt figyeltem meg, hogy amikor Sára kiütéseiről beszéltek, mindketten az alkarkjára tekintettek, az anya gyakran meg is simította lánya karját. Megkérdeztem, hogy miért néznek mindketten Sára karjára, hiszen a kiütések máshol is, arcán, nyakán is megjelentek. E kérdés után derült ki a család tragikus múltja: az anyai nagymama karján ezen a helyen van az auschwitzi tetovált szám.

Sára nagyanyját fiatal lányként anyjával és nővérével Auschwitzba deportálták. Anyját, nővérét és annak karon ülő kislányát Mengele gázhalálra ítélte. Az 1947-ben született anyának – szülés után – első gondolata a kétség volt, hogy ő vajon fel tudja-e nevelni lányát. A terápia során jól követhető volt, hogy az apró, jelentéktelen börtünet az anyából – hasonlóan Ágnes édesapjához – milyen extrém izgalmat váltott ki, felnagyítva ezzel lánya tünetét.

Az említett esetekben a gyógyulás folyamata akkor kezdődött el, amikor a szülőkkel együtt felismertük, hogy a gyermekek tünetei összefüggenek a szülők múltjával.

Ágnes székletproblémája összekapcsolódott egyik nagyapja halálával, másik nagyapja meghurcolásával.

Sára bőrbetegsége összefüggésben volt nagyanyja családjának tragédiájával.

A terápiás beszélgetések során mindig megjelent a nagyszülők rettenetes halála vagy halálközelsége. Mivel a szülő közvetítő személy saját szülei és gyermekei között, saját feldolgozatlan traumáját anticipált (előrevetített) szorongás formájában gyermekére vetíti. Ezt a generációk között ható traumaindukciós folyamatot az angol „folyamatos jelen” fejezi ki a legmegfoghatóbban, mivel a múlt történetét az emlékezés a jelenben is fenntartja. Kövessük gondolatban, hogy a traumaátadás esetében a múlt hogyan kerül át a jelenbe.

Sára homlokán születése pillanatában anyja megpillantotta a „foltot”. Ettől a folttól kétségbeesett izgalomba jött, hiszen – mint kérdésemre elmondta – ő hároméves kislányként pillantotta meg anyja karján a beégetett számokat, a „foltot”, amely nemcsak a deportálásra, nagyanyja, nagynénjei, unokahúga gázhalálára emlékeztette, de emlékeztette a sárga csillagra, amit szégyenfoltként kellett nagyszüleinek és minden, zsidónak minősített magyar állampolgárnak viselnie. Jól követhetővé vált, hogy Ágnes székrekedése és bekakílása az apját saját apja halálára emlékeztette. A terápiák során az derült ki, hogy az indukált tünetképzés összefüggésben volt a szülők tudattalanba szorított halálfélelmével.

Megkísérlem nyomom követni, hogy a terápia folyamán mi is történt köztem és az említett családok tagjai között. Világossá vált előttem, hogy Ágnes székletével kapcsolatos bajokkal egy, a holocaustot és a Rákosi-rendszerben elszenvedett meghurcolást túlélő család fordul hozzám segítségért. Ezzel a felismeréssel Ágnes neurotikus tünete egészen más rendszerbe került számomra.

Sára csillapíthatatlan, fájdalmas vakaródzása mögött felrémlt a mártírhálalt halt közeli rokonokat elemészto gázkamrák, krematóriumok emléke.

Ezeknek a tényeknek ismeretében a hozzám forduló családoknak abban tudtam segíteni, hogy gyermekük bajait összefüggésben lássák családjuk elszenvetett sérelmeivel, és mint Dávid esetében, aktuális félelmeivel, és ne személyes kudarcként éljék meg.

Jó lenne, ha az ilyen túlélési szindrómát nemcsak az orvosi és pszichológiai rendelőkben ismernék fel. A nevelők, az iskolák sokat tehetnek e téren. A mai nyíltabb társadalmi légkörben mind gyakrabban szembesülhetünk az 50 évvel ezelőtti holocaust mindmáig érvényesülő hatásával. Ahhoz, hogy felismerjük ezt a szindrómát, szembe kell néznünk a fájdalmas múlttal. A tanítványainal azonosulni tudó pedagógus képes arra, hogy megtalálja az első pillanatban megmagyarázhatatlannak tűnő gyermeki viselkedés mögött a család elszenvetett múltjának „hangtalan” megjelenítését. Emesének sajnós „jó oka volt” arra, hogy az iskolában eltitkolja cigány származását. Sem Ágnes, sem Dávid szülei nem avatták be félelmetes múltjukba a pedagógust. Sára osztályfőnöke semmit sem tudott tanítványa múltjáról, vallásáról. Amikor azonban kérdeztem a véleményét Sáráról, „olyan furcsa, más, mint a többi lány” – mondta, a másságot sajnós nem pozitív értelemben használva.

A pedagógusoknak nyitottnak kell lenniük arra, hogy a „furcsa, más” viselkedés mögé pillantsanak; nem munkálkodik-e a „furcsa” viselkedés mögött a tudatlanságba szorított múlt tragédiájának az öröksége.

Dávid történetéből jól következtethető, hogy a felszín – a gyenge iskolai teljesítmény – mögött a gyerek jelenben megjelenő bajait milyen mértékben fokozta fel a család elszenvetett múltja.

Terápiás munkám egyik legfontosabb megfigyelése, hogy a tünet enyhülésének, majd megszűnésének az a feltétele, hogy a család történetéről nyíltan tudjunk beszélni. Az elmúlt 50 évben sok-sok családban elmaradt a mártírhálált halt rokonok, barátok, ismerősök meggyászolása. Ezért, ha megkésve is, segíteni kell ezt az utólagos gyászt s a feloldódást. A fasiszta diktatúra korszakát nem lehet és nem szabad kitagadni a magyar történelemből. Annak is szembe kell néznie az 50 évvel ezelőtt történetekkel, aki elszenvetde, annak is, aki tanúja volt, és annak is, aki elkövete a bűnöket.

De nemcsak az elkövetőkről és az áldozatokról, hanem azokról is meg kell emlékezni, akik a vézorkorszakban saját életük veszélyeztetésével a meghurcoltak segítségére siettek. Izrael állam „Igaz Emberként” emlékezik meg azokról a nem zsidókról, akik zsidókat mentettek a biztos kínhaláltól.

„Nem néztünk máig sem szembe azzal, mi, miért és hogyan történt... Szerintem most jött el annak az esélye, hogy a görcsök feloldódjanak Elképesztő a helyzet, hogy évről évre úgy hagyják el az érettségizett diákok a gimnáziumot, hogy soha az életben nem kaptak kimerítő felvilágosítást a holocaust traumarendszeréről. Hogy milyen az előítéletes gondolkodás, mihez vezetnek a társadalmi előítéletek, mi az antiszemitizmus gyökere, mi van a cigánykérdéssel.”¹

E sorok azt sugallják, hogy azt a légkört, mely egy-egy pszichológiai rendelőben megvalósulhat, át lehet – és át is kell – vinni az egész társadalmi életre. Az antiszemitizmus, a cigánygyűlölet a társadalom betegsége, ezért tömegesen csak társadalmi szinten lehet gyógyítani. A gyógyulás feltétele – egyénileg és társadalmilag is – a múlttal való nyílt, őszinte szembenézés.

¹ Fodor Gábor: Itt szörnyű bűn történt. Múlt és Jövő. 94/2. 10–11. oldal.

Töredékek a kétnyelvű iskoláztatás múltjából

– Francia és olasz gimnázium a két világháború között¹ –

Magyarországon működő idegen tannyelvű intézményekre már XVII. századi források is utalnak. A nyelvpárok változatosak voltak, leggyakrabban a gyermek anyanyelvén és egy második nyelven tanítottak. Ám csak a XX. század első felében láthatunk olyan iskolákat, ahol a magyar nyelvre és egy idegen nyelvre esett a tannyelvi választás, és ez a döntés az állami oktatáspolitikai ösztönzésével, sőt támogatásával járt. E sorban a sárospataki angol internátus² volt az első. Később francia tannyelvre Gödöllőn, olaszra Pannonthalmán nyitottak osztályokat.

Premontrei Lycée Français, Gödöllő

A premontrei rend 1924-ben hozta létre Gödöllőn a reálgimnáziumot, s nyolc év múlva érettségizett az első osztály. 1938-ban a Vallás- és Köznevelési Minisztérium a premontrei rendet francia tagozat létesítésére³ kérte fel. A Szent Norbert Gimnázium vállalta a tanulmányok elindítását. „A francia gimnázium célja, hogy a növendékekkel a magyar tagozatban elérhető ismeretek közlésével egyidőben elsajátíttassa a francia nyelv tökéletes ismeretét, és a francia műveltség és szellem finomságába avassa be a tanulókat.”⁴

Az 1940-es évekre a politika meghatározó erővel telepedett rá sok más kétnyelvű iskolára, azonban a premontrei rend a francia tagozat működésének éveit alatt mindvégig csak a nyelv oktatásának fontosságát, s annak pedagógiai hasznát hangsúlyozta. A francia tannyelv, a francia tanárok jelenléte, a külügyi-tanügyi együttműködés a háború alatt is megőrizte szikár antipolitikumát. A franciák Magyarországon kérdéskör persze ennél tágabb összefüggéseket mutat, ha a hadifoglyok ügyében vagy a menekültügyben az állami-egyházi szerepvállalást, az Alliance Française, a Francia Intézet tevékenységét vizsgáljuk. A francia iskolák a francia kultúra hagyományainak nevelési folytonosságát hirdették, de a nevelési feladatok mellett a hazai és nemzetközi „francia kapcsolat” egyik láncszemei lettek.⁵

A kétnyelvű iskolai program megindítása nagyobb nyilvánosság nélkül, majdnem hogy csendben történt. A felvételi tájékoztató szerint a beiskolázást az I. évfolyamon nem kötötték a francia nyelv ismeretéhez. A felsőbb osztályokba azonban már csak nyelvből tett felvételi vizsgával lehetett bejutni. Fiúkat és főleg katolikusokat vártak. Megkívánták, hogy a növendékek egészen vagy részben

¹ A két tannyelvű oktatás történetének első része az Új Pedagógiai Szemle 1993. évi 11. számában jelent meg.

² Vámos Ágnes: A sárospataki angol internátus. Új Pedagógiai Szemle, 1993. 9. sz.

³ 38.967/1938. V. K. M. sz. Országos Levéltár.

⁴ A jázovári premontrei kanonokrend francia gimnáziumának értesítője az 1939/40. tanévről, 21. o.

⁵ Diener George: A Francia Intézet Magyarországon. 1947–1989. Magvető–L. Harmattan. 1990.

bentlakók legyenek. A francia gimnáziumba 1938–1944 között összesen 357 tanuló járt. A fizetendő tandíj mértéke vagyonosabb magyar társadalmi osztályokra utal. A szülők zöme nagy- és középbirtokos, nagyiparos, kisebb része értelmiségi vagy állami tisztviselő volt. A tanulók 99,11%-ának magyar volt az anyanyelve, s ez lett a tanítás első nyelve is. A második tannyelv a francia, mindenki számára idegen nyelv volt. Mindezzel együtt csak a tanulók 43,24%-a állította a beiskolázáskor, hogy csak magyarul tud. 56,76%-uknak volt alkalmuk korábban – azaz tízéves kora előtt – egy idegen nyelvet megtanulni. Erre az iskolarendszer nemigen nyújtott lehetőséget, tehát magántanárt vagy külföldi tartózkodást kell feltételeznünk.

A gödöllői francia gimnázium alapvetően különbözött mindazoktól az iskoláktól, ahol a francia nyelv csak mint tantárgy szerepelt. A tanterv világosan megfogalmazta a kétnyelvű oktatás lényegét: feladata „a francia nyelvnek szóban és írásban olymértékű elsajátítása, hogy a gimnázium III–VIII. osztályában egyes tárgyak tanítása francia nyelven történhessenek”. Az 1939-ben jóváhagyott tanterv a kétnyelvűség tantárgy szerinti megoszlását is megadta: „franciául tanítjuk az ókori történelmet (Antiquité), a latin nyelvet és a franciát”. Az óratervezet azonban ennél többről tanúskodik (1. táblázat). Franciául nemcsak az ókort, hanem más korokat is tanítottak, továbbá franciául folyt a földrajz, a filozófia, a természettan, a fizika és a matematika tanítása.

A kétnyelvű képzés óraterve

1. táblázat

Tantárgy	Évfolyam								Összes óraszám
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	
Hit- és erkölcstan	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Magyar nyelv és irodalom	5	5	5	5	4	4	3	3	34
Történelem	–	–	3	–	–	–	2	3	8
Histoire	–	–	–	3	3	3	1	1	11
Gazdasági ismeretek	–	–	–	–	–	2	–	–	2
Föld- és néprajz	3	4	2	–	–	–	1	–	10
Géographie	–	–	–	1	1	1	1	1	5
Latin	–	–	5	5	5	5	4	4	28
Francia	6	6	5	5	4	4	4	1	35
Német	–	–	–	–	3	3	2	2	10
Filozófia	–	–	–	–	–	–	–	4	4
Vegytan	–	–	–	–	–	2	–	–	2
Sciences naturelles	–	–	–	–	–	–	1	–	1
Természetan	–	–	1	–	–	–	4	3	8
Természetrajz	2	2	–	3	4	–	–	–	11
Physiques	–	–	–	–	–	–	–	1	1
Mennyiség- és mértan	4	4	3	3	3	3	3	3	26
Mathématiques	–	–	–	–	–	–	–	1	1
Rajz és műalkotás ismeret	2	2	2	2	–	–	1	1	10
Testnevelés	3	3	3	2	3	3	3	2	22
Egészségtan	–	–	–	–	–	–	–	1	1
Ének	1	1	–	–	–	–	–	–	4
Osztályfőnöki óra	1	–	–	–	–	–	–	–	1
Honvédelmi ismeretek	1	1	1	1	1	1	1	1	8
Összesen:	31	31	32	32	33	33	33	34	259

A növendékek délelőtti órái mellé – órarenden kívüli, de – további kötelező, délutáni nevelőintézeti francia nyelvi foglalkozások tartoztak. Ez fokozta a heti terhelést. Az óraterv a nyelvi dichotómia sokszínűségét és a nyelvi dózis magas mértékét mutatja. Az idegen nyelv mint tantárgy óraszám a idegen nyelv és az idegen nyelven tanítás együttes számához viszonyítva az évfolyamok felmenő rendszerében csökken, az utolsó évben már csak a szinten tartáshoz elegendő. Az idegen nyelven tanított tantárgyak óraszám a miatt azonban a francia nyelv súlya a III–VIII. osztályban egyenletesen magas.

Az iskola kéttannyelvűségét nemcsak az órászámmal és az órászámok évfolyammegoszlásával, hanem a nyelvváltás-változattal is jellemezhetjük. Gödöllőn négy változatot különítünk el:

1. az egy nyelvű foglalkozásokat;
2. kétnyelvű foglalkozásokat (időbeli felosztással);
3. kétnyelvű foglalkozásokat (tematikai felosztással) és
4. kiegészítő kétnyelvű foglalkozásokat.

Az elsőben az ismereteket csak francia nyelven közölték. Így folyt például a latin nyelv tanítása. A Lycée Français esetében a módszernél a két nyelv (a latin és a francia) rokonságára is lehetett támaszkodni. Az egy nyelvű foglalkozások közé kell sorolni még a délutáni, és az úgynevezett erdei kötetlen órákat. A természetes kétnyelvűség kialakulását elősegítő alapvetően fontos munkát francia anyanyelvű külföldiek vagy kiváló francia nyelvtudású hazai pedagógusok végezték.

A történelmen tantárgyban tannyelvűváltást alkalmaztak tematikai felosztásban (a világtörténelmet franciául, a magyar történelmet magyarul tanították).

Az időbeni tannyelvűváltást a földrajz tantárgy esetében alkalmazták (I., II., III. osztályban magyarul, majd IV. osztálytól franciául tanították).

A 4. változat a matematikára jellemző. Ismereteket két nyelven: a tantárgy rendes óraszám a mellé egy magyar nyelvű matematikaóra került. A tanítási nyelv alkalmazási módszereinek sokszínűsége inkább tapasztalat útján alakult ki, mintsem rendszeres elméleten alapulva.

A kétnyelvű tanításhoz nyelvi és szakmailag kiváló pedagógusok kellenek. Régi tapasztalat, hogy idegen anyanyelvű nevelő nélkül ez a feladat nem végezhető el eredményesen. A személyi feltételekhez az oktatási kormányzat is hozzájárult. A Vallás- és Közoktatási Minisztérium – a francia külügyminisztérium útján – egy, illetve három „francia honos tanár” alkalmazásáról gondoskodott.⁷ A francia anyanyelvű tanárokat a háború után koholt vádak alapján eltávolították az iskolából.

A francia gimnázium mind szervezeti, mind tartalmilag a lehető legtöbb ponton érintkezett a magyar nyelvű oktatással. A Lycée Français-ba felvett tanulók a magyarul tanulókkal azonos osztály növendékei lettek. A francia nyelven tanítás megfogalmazott tartalmában és követelményeiben nem kívántak a magyar nyelvű oktatástól eltérni, leginkább azért, hogy „ne jusson kevesebb ismerethez a gyermek”. A bentlakásos oktatási forma minden előnyét is élvezhették, hiszen az internátus a nyelvtanítás és a nyelvi nevelés hagyományosan jó kerete volt. A nevelés történetében nem egyszer éppen az internátus volt az, ahol az idegen nyelv használata a legrugalmasabban tudta követni a társadalmi igények változásait, megelőzve az oktatáspolitikai döntéseket.

⁶ Külön magyaróra a gödöllői francia gimnáziumban. Á. n. OPKM.

⁷ 111.298/2938. V. K. M. sz. Országos Levéltár.

A kétnyelvű oktatásnak Gödöllőn világos és határozott célja volt: az egy nyelvű (magyar) és a kétnyelvű (magyar–francia) tanulmányok eredményességét szorosan együtt tartani. Mindkét nyelven a tanterv szerint kellett haladni, az egyéni nyelvi fejlődésben pedig az a cél, hogy a kiegyensúlyozott kétnyelvűség iránya erősödjön. E kéttannyelvűségi forma elvileg biztosíthatta azt, hogy ne lépjen ki kevesebb tudással a két nyelven tanuló gyermek sem az iskolából, mint az, aki csak magyarul tanul, s eközben egy modern nyelv birtokába is jusson.

A pannonhalmi bencés olasz gimnázium

Az „ezeréves” pannonhalmi bencés iskola történetének sajátos szakaszát alkotja a XX. századi rövid életű olasz gimnázium és nevelőintézet. Mint jelenség, nemcsak a hazai oktatástörténet elemének tekinthető, de jellemzi azt a kort is, amelynek politikájára megszülette.

1939–40-ben kezdte meg működését az úgynevezett olasz gimnázium Pannonhalmán, amely 1942–43-ig a Pannonhalmi Szent Benedek-rend gróf Ciano Caleazzo és Constanzo Gimnáziuma és Nevelőotthona (Diákotthona); 1943-tól a Szent Benedek-rendi Katolikus Gimnázium és Diákotthon, majd a háború után – rövid ideig – a „semleges” Dante Gimnázium nevet viselte.⁸

Az iskolai évkönyvek előbb *Gróf Klebelsberg Kunót* jelölik meg az olasz gimnázium atyjának, ezzel átfogó kultúrpolitikai koncepció elemének tüntetve fel ezt a képzést. Idézzük: „a kultúrkapcsolatok elmélyítését szolgálják a sárospataki angol és a gödöllői francia gimnázium is. Ennek a kultúrpolitikának egyik hajtása a pannonhalmi olasz jellegű gimnázium és nevelőintézet.”⁹

Később *Teleki Pálnak* tulajdonítják az alapítást, majd az építkezést. „Gróf Teleki Pál kultúrpolitikai elgondolásának e dédelgetett gyermeke ... a pannonhalmi magyar–olasz gimnázium... Tőle ered annak gondolata, ő szemelte ki iskolánk helyét, ő tűzte ki célját, fejtette ki a tanítás módjait, ő indította meg az építkezést.” A sötét, háborús 1943-as tanév kezdetén idézik fel utoljára az iskolaalapítást.

Az angol és a francia mellett „mi tette szükségessé az olasz gimnázium létesítését?” – teszik fel újra és újra a kérdést, s adnak rá változó választ. Lényegében az élő nyelvek eredményes tanítása a cél. A nyelvtudás eszköz a haza szolgálatára, miként az volt a sárospataki angolkutatásé is. „Nem csupán a nyelv tökéletes elsajátítása a cél tehát ... [a tanítványok] különleges képzettségükkel hazánk nagyobb szolgálatára lehetnek.”

Miként általában a kétnyelvű intézmények esetében, a magyar–olasz kétnyelvű képzésben részesült végzős növendékektől is magas szintű idegennyelv-tudást vártak el, amelyet külföldi szolgálatban, illetve a külkapcsolatok terén lehet majd elsősorban hasznosítani, hisz „el kell látni hazánk érdekeinek színvonalas külföldi képviselőjét.”¹⁰

Az iskola biztos pedagógiai-szakmai alapokon nyugodott, noha nem volt mentes politikai felhangoktól sem, amint ez a tanévnyitók politikai fordulataiból és árnyalataiból kitetszik. „Intézetünk – hála érte a baráti nemzetek támogatásának – annak megörökítésére létesült, hogy elveszett területeink hazatértek az anyaországhoz.” A mindennapi tanulmányok nyelvpedagógiai feladatai változatlan igé-

⁸ Mészáros István: Iskola Szent Márton hegyén. Pannonhalma, 1991. Bencés Füzetek.

⁹ Értésítő. 1940/41.

¹⁰ Értésítő. 1938/39.

nyességgel szólnak. Az olasz gimnázium beiskolázáról külön tájékoztató jelent meg, amely az oktatási célokon túl a nevelési szempontokat és a felvétel körülményeit is közreadta. A vallásgyakorlás, a katolikus szellemiség ápolása és fejlesztése, az általános emberi értékek képviselése, a tanuláshoz és a majdani eredményekhez nélkülözhetetlen szorgalom, kiartás, az erkölcs, a becsület, a bajtársiasság. „A Pannonhalmán alakult nevelőintézet elsősorban családias ott-hont és családi nevelést akar nyújtani a reábizott növendékeknek. Az új nevelő-otthon egyformán pótolja a bölcs atyai szigorúságot és az okos édesanyai szeretetet.” Az olasz gimnázium 1939–40-es első, induló évkönyve kétnyelvű – tükörfordításban – magyarul és olaszul jelent meg.

Az iskola speciális feladataira való tekintettel egy osztályba csak 25 tanuló került. Az 1939–40. és 1946–47. tanév között összesen 987 tanuló járt a magyar-olasz osztályokba. A felvettek elsősorban a vagyonosabb rétegből kerültek ki. Az évi 2000 pengő tandíjon felül beiratkozási és orvosi díjat is kellett fizetni. Tehetségpártolás céljából az olasz osztályokba mindvégig felvesznek gyermekeket szegényebb családokból is.

Az olasznak nevezett bencés gimnáziumban kétnyelvű képzés folyt. Az iskola maga készítette el a tanítási tervét, előbb csak az alsóbb osztályokra, hogy majd a tapasztalatok birtokában alakítsa, véglegesítsen. „Oktatómunkánk... jóváhagyott helyi tanterv alapján folyt, az élő idegen nyelvek – elsősorban az olasz – alaposabb tanítását teszi lehetővé intézetünkben.”¹¹

A helyi tanterv szerint az I. és a II. osztályban a latin nyelv helyett az olasz nyelvet tanították heti hat, illetve öt órában. A III. osztálytól kezdve szerepel a latin, az V. osztálytól a német.¹² A tanítás nyelve az alsóbb évfolyamokban természetesen a magyar, a felsőbb osztályokban egy-két tantárgyat olasz nyelven tanítanak (2. táblázat). Az internátusban olasz anyanyelvű oktatók vezették az „élő olasz nyelv” gyakorlását.

Óraterv

2. táblázat

Tantárgy	Évfolyam								Összes óraszám
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	
Hit- és erkölcstan	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Magyar nyelv és irodalom	5	5	4	4	3	3	3	3	30
Történelem	–	–	2	–	–	–	2	3	7
STORIA	–	–	–	3	3	3	–	–	9
Gazdasági és társadalmi ismeretek	–	–	–	–	–	2	–	–	2
Föld- és néprajz	3	4	2	–	–	–	1	–	10
Honvédelem	1	1	1	1	1	1	1	1	8
Latin	–	–	5	5	4	4	4	4	26
Német	–	–	–	–	4	4	3	3	14
ITALIANO	6	5	5	5	4	4	4	4	37
Bölcsész	–	–	–	–	–	–	–	2	2
Természetr	2	2	–	3	4	–	–	–	11
Vegytan	–	–	–	–	–	2	–	–	2
Természettan	–	–	1	–	–	–	4	3	8

¹¹ Az elkészült tantervet a Vallás- és Közoktatási Minisztérium 1842/1944. számmal jóváhagyta.

¹² Értesítő. 1944/45.

Tantárgy	Évfolyam								Összes óraszám
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	
Mennyiségtan	4	4	3	3	3	3	3	3	26
Rajz és műalkotásismeret	2	2	2	2	–	–	–	1	9
STORIA DELL' ARTE	–	–	–	–	–	–	1	–	1
Testnevelés	3	3	3	2	3	3	3	2	22
Egészségtan	–	–	–	–	–	–	–	1	1
Ének	2	2	–	–	–	–	–	–	4
Összesen:	30	30	30	30	31	31	31	32	245

A történelem és a művészettörténet tantárgyakat idegen nyelvűnek jelzik a dokumentumok. A nyelvtanulás százalékos aránya az összórászámhoz viszonyítva a következőképpen alakult.

A nyelvi és a nyelven tartott órák aránya az összórászámhoz viszonyítva (százalékban)

3. táblázat

Vizsgálati szempont	Évfolyamok							
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.
Német nyelv órái	0	0	0	0	13	13	10	9
Latin nyelv órái	0	0	17	17	13	13	13	13
Olasz nyelv órái	20	17	17	17	13	13	13	13
Olaszul folyó órák	0	0	0	10	10	10	3	0
Olasz és olaszul együtt	20	17	17	27	23	23	16	13

Az idegen nyelven folyó tanítást a nyelv intenzív alapozása előzte meg. Az idegen nyelvű órák arányának emelkedésével a nyelvre csak mint tantárgyra fordított órászám csökken (3. táblázat). Az olasz nyelven folyó tanórákon ugyanis nemcsak a tantárgyi ismeretekben gyarapszik a növendék, hanem nyelvtudása is fejlődik, főként a természetes nyelvelsajátítás útján. A kétnyelvű tanulmányok alatt ugyanakkor találkozhatunk nyelvvoktatásszerű jelenséggel is.¹³ A latin a második, a német a harmadik idegen nyelv.

A nyelvtanításban a készségek és a képességek arányos fejlesztését is vállalják, a korabeli általános gyakorlattól eltérően nagyobb hangsúlyt fektettek a szóbeliségre, a szövegértésre és a beszédképességre, hisz ezek a készségek az idegen nyelven folyó más tanórákon elengedhetetlenek. A tanulók életkorához illő mesehallgatás, az ifjúsági irodalom szemelvényeinek feldolgozása, olasz gyermek-folyóiratok használata. A társalgási témaválasztásnál a fiúk érdeklődéséhez közelítettek. Újságok, filmek, történelmi, földrajzi témák, Olaszországgal kapcsolatban pedig leginkább a vetítés, a képek jelentették az illusztrációt. „Egy-egy jelenetnél huzamosabb időre megálltunk – ami nem volt éppen a gyermekek ínyére, hisz ők a mese végére voltak kíváncsiak – és azt pontosan megmagyaráztuk, többször elismételtettük a kifejezéseket. Az igaz, hogy az aprólkos ismételtetés el-elárvolt ... az élénk társalgástól, azonban mind a kifejezések toszkánai nyelvjárás szerinti javíthatása, mind a nyelvtani és mondattani hibák kiküszöbölése ... érdekében ez a módszer látszott a legkézenfekvőbbnek.”

Ugyanezt bizonyítja a következő részlet is: „A napi olaszórát kiegészítette a délutáni olasz társalgás. Míg az elsőnél közelebbi és gyakorlati célként a nyelvtani szabályok megtanulása és a szókincs gyarapítása lebegett szem előtt, addig az

¹³ Vámos Ágnes: A kétnyelvű oktatás néhány elméleti kérdése. Új Pedagógiai Szemle, 1993. 9. sz.

utóbbinál meghitt társalgás keretei között a már ismert szabályok és szokások gyakorlati alkalmazására törekedtünk. E két tanítás párhuzamosan haladt. S azon voltunk, hogy a nyelvtanulás kissé szürke mechanizmusát kellemes, megnyerő forma alá rejtjük. S a nyelvtani szabályt csak akkor fejtettük ki röviden és világosan, amikor az ismételt használat folytán a gyermek lelkében már egészen kialakult és mintegy saját szellemi munkája gyümölcseként buggyan elő.¹⁴

Az iskolában mind az egynyelvű, mind a kétnyelvű tagozaton lényegében ugyanazok a tanárok oktattak. A körülmények ismeretében reális cél volt, hogy a „pannonhalmi gimnázium tanulói a magyar és az olasz egyetemek hallgatására egyenlő módon jogosító képzettséget szerezzenek”. Az olasz gimnáziumban mindazt nyújtani kell a növendékeknek, amit más csak magyar nyelven tanító gimnáziumok nyújthattak. A két nyelven tanulás különlegességét mindig kiemelték az évkönyvek, de emellett gyakori érv: „Egyébként az iskola lényegében alkalmazkodik a magyar gimnáziumok tantervéhez és azokkal teljesen egyező joggal állít ki bizonyítványokat.”

Az olasz gimnáziumban a kétnyelvű oktatási formák közül a következőket találtuk: „egynyelvű foglalkozások olasz anyanyelvű tanár vezetésével”, valamint a „kétnyelvű foglalkozások időbeni (tanévi) váltással” típust. A kétnyelvű-képzésben részesülők ugyan a magyar nyelvű osztályok tanulóival közösen tanultak, de az olasz nyelvű tanórák „csoportbontásban” folytak.

A tanítás körülményei kedvezőek voltak. Miként a többi idegen nyelvű gimnáziumban, itt is építkezések kezdődtek. Az olasz gimnáziumi program második tanévétől ez meghatározó méretű, és nemcsak korabeli viszonylatban tekinthető igényesnek. Az F alapú intézményhez 33 000 légrétekméteren 1220 m² hálóterem, 200 személyes ebédlő és kis tálaló, tanulóterem, 200 m²-es tornatermek, öltöző, zuhanyzó és fürdőszobák, műhely és zenetermek, rajzterem, díszterem, szertárak, eladók, közös dolgozó, továbbá kápolna és sekrestye tartozott. Az intézethez személyzeti, felügyelő tanári lakások illeszkedtek. A szabad mozgást 4000 m² játszótér és 21 hektáros kert biztosította.

Az olasz gimnázium működésének éve alatt mindvégig alkalmaztak olasz anyanyelvű tanárt. Az 1948-ban államosított iskola szétszórta tantestületében még mindig megmaradt a két olasz anyanyelvi lektor. Ám 1949-ben „komoly vádakat merültek fel ellenük: az angol rádióban szocializmusellenes híreket hallgattak, helyi bencésekkel beszélgettek, helybeli kulákkal szóbaálltak, neki köszöntek” – így tartózkodási engedélyüket az igazgató kétségbeesett kérelme ellenére is csak a tanév végéig hosszabbították meg.

A háború végére, a visszahúzódó frontvonal miatt az iskola mindinkább menedékhellyé, üldözöttek, sebesültek és menekültek befogadó bázisává alakult. Az olasz gimnázium mellett a tanítói feladatokat még akkor is ellátták, amikor – a menedéket kérők életkori és nemi megoszlása miatt – óvodát, kisiskolát, leány- és fiúgimnáziumot egyidejűleg kellett működtetni. A háború után a tanulócsoporthoz egy része önként és természetesen megszűnt. Más részét az új politika erőszakosan felszámolta. Ehhez járult, hogy a nyolcosztályos általános iskolai forma csak a környező települések gyermekeivel számolt – nyilván az országos beiskolázás ellenében. Az orosznyelv-oktatás kötelező bevezetése pedig az olasz nyelvű képzés végét jelentette, hiába próbálkozott az iskola az olasz nyelvű tagozat megmentésével, ehhez többé nem voltak meg a feltételek. Gyors változás ment végbe az iskolarendszerben, a nemzetközi kapcsolatokban, az egyházhoz és az idegen nyelvekhez fűződő politikai viszonyban egyaránt.

¹⁴ Értésítő. 1940/41.

A gyermekek matematikai gondolkodásának megalapozása és fejlesztésének metodikája

Világszerte tudott, hogy számos kiváló matematikus került ki hazánkból, és sok külföldi érdeklődik matematikaoktatásunk módszere iránt. Ugyanakkor nincs olyan tantárgy, amely annyi nehézséget és kudarcot jelentene tanulóinknak, mint a matematika. Ennek az ellentmondásnak feltételezhető oka, hogy fogytékos a megalapozás a 2-7. életévekben; nem igazodik eléggé a gyerekek értelmi felfogóképességének, logikai-matematikai gondolkodásának fejlettségi szintjéhez, illetve hogy „kész műveleti sémákat” sajátíttatnak el ahelyett, hogy „kitaláltatnak” velük a számtani műveletek sikeres elvégzéséhez a kellő eljárásmodokat. Az alábbiakban J. Piaget és követői idevonatkozó kutatási eredményei alapján mutatok rá, hogy a 2-7 éves gyermekek miként ismerkednek meg a számokkal, találják meg a számlálás és a számtani alpműveletek módjait, és fűzöm hozzá didaktikai javaslataimat.

Piaget és követői a kisgyermekek számfogalmának és matematikai gondolkodásának fejlődéséről

Jean Piaget – a XX. század legnagyobb gyermekpszichológusa – több művében foglalkozik a gyermek számfogalma és matematikai gondolkodása fejlődésével, és néhány pedagógiai munkája is megjelent, amelyekből számos, e téren is hasznosítható didaktikai elvet és pedagógiai ajánlást meríthetünk.¹

Századunk második felében Piaget egykori munkatársai, tanítványai és követői ismertették és tovább fejlesztették az ő alapkutatásait és elméletét. Eszerint a gyermekek matematikai gondolkodásának a megalapozása a 2-7. életévekre esik. A halmazba sorolás az első tárgyakra, jelenségekre vonatkozó kijelentő mondatokban jelentkezik a második életév második felében; a számokkal ismerkedés és az első számnevek megtanulása a harmadik életévben; a halmazok mennyiségi egymáshoz viszonyítása, a számsoralkotás, a számlálás művelete a negyedik életévben. A csoport (halmaz) elemei, számbavételük a számosság szempontjából, a tő- és sorszámok értékük szerinti hierarchikus sorokba rendezése az ötödik életévtől; az egyszerű számtani alpműveletekhez vezető eljárásmodok felfedezése és a felismerés, hogy az anyag – formai változása ellenére – azonos marad, a reverzibilis gondolkodás a hatodik életévben jelenik meg.

¹ Piaget műveiből kiemelünk néhányat, amelyek a gyermek matematikai gondolkodás kialakulásáról és sajátosságairól szólnak. Alapműve, amelyre ma is sokan hivatkoznak mint kiindulási alagra a gyermek matematikai gondolkodását kutatók, a *Le genèse du nombre chez l'enfant* (1941), ami *Szemiaszko* közreműködésével végzett kutatásának az összefoglalója. Ugyancsak 1941-ben jelent meg *B. Inhelder* munkatársával közösen közreadott műve, a *Le développement des quantités chez l'enfant*. A *La pensée mathématique* című munkája 1949-ben *Bevezetés a genetikai ismeretelméletbe* című sorozat I. köteteként jelent meg.

Piaget szinte minden lényeges sajátosságot feltárt a gyermekek számtani gondolkodása fejlődésében. Legfőbb megállapítása, hogy a matematikai gondolkodást a gyermek logikai gondolkodásának a kialakulása készíti elő és alapozza meg. Munkatársai és követői az ő makrogenetikus vizsgálatait elmélyítve finomabb mikroelemzéssel mutatták ki azokat az eljárásmodokat, amelyek végül is a matematikai műveletek felfedezéséhez, illetve megértéséhez, a gyermek sikeres önálló munkájához és sajátos kidolgozásmódjához elvezetnek. A genfi egyetemen és a Rousseau Neveléstudományi Intézetben ma is jelentős kutatómunka folyik, európaiakon kívül amerikai kutatók is bekapcsolódtak e területen a pszichológiai vizsgálatokba.²

Piaget és iskolájának hatása a hazai matematikaoktatás metodikájára a hetvenes évektől jelentős. Varga Tamás (1977, 1979, 1989), Dienes Zoltán (1973) és mások művei hasznosították idevonatkozó gyermeklélektani kutatásainak eredményeit és a svájci „école active” metodikájának aktivizáló módszerét.³

A matematikai gondolkodás alapmegnyilvánulásai a kisgyermekkorban

A logikai jellegű gondolkodás a kisgyermekkorban – a szenzomotoros intelligencia megalapozó időszakát követően, úgy másfél éves kortól kezdődően – jelenik meg első formáiban, már a képzetekre és a kialakuló beszédre támaszkodva. Az első logikai-matematikai művelet a kijelentő mondatokban jelentkezik. Amikor egy gyermek rámutat egy mozgó lényre és azt mondja: „cica”, ezzel egy csoportba (matematikai nyelven halmazba) sorol be egy tárgyat, állítja, hogy az, amit csaként ismer, egy tapasztalati együttesbe tartozó egyik elem, és nem más.

A gyermek kezdetben nagyon felületes észlelet, nagyon szubjektíve megállapított jellemzők alapján ítéli meg tárgyakat, jelenségeket, és sorol ugyanazon együttesbe, halmazba.

K. R. I. (1; 11, 20) közel két éves kislányom első ízben járván falun, egyik ház udvarán kotlóst lát csibéivel. Közülük néhány feljé szalad. A kisgyermek rám néz és mutat a csirkékre: Ni, ni! Én a kis állatot könnyen kiejtethető szóval „pipinek” nevezem. A kislány ismételve megtanulja a szót, majd hol a kotlóra, hol egy kacsára, hol egy bárányra mutatva mondja: „Pipi!” Felszínesen generalizál, határoz meg.

Előfordul egy másik változat is. Piaget közel ilyen korú gyermeke sétálás közben csigát lát, rámutatva megmondja nevét. Megállapításával látszólag helyesen, halmazba sorol kijelentő mondatával. Kiderül azonban, hogy később is újra és újra találkozva csigával, úgy véli, hogy „megint itt a csiga”. Ez esetben nem halmazba sorolásról lehet szó.

Viszont egy fejlettebb szinten levő gyermek az alábbi módon nyilatkozik.

Piaget kislánya, J. (2 éves 6 hónapos és 3 napos) meglát egy tányérrába szálló darazsát, s megállapítja: „Ez nem méh, ez darázs. Úgy-e ez vadállat?” – Ezzel már nemcsak a forma, a nagyság, szín stb. szerint, hanem egy lényeges tulajdonság alapján is (ez „vad” állat, hiszen szúr, ami fájdalmas) határozottan sorol egy halmazba. Egyidejűleg állít, és kiegészítő megerősítésként tagadja, hogy a látott rovar méh is lehet. Ez a gyermek eljutott az előfogalmak alkotásának a szintjére.

² Számos ilyen tárgyú művekből kiemelem a következő munkákat: B. Inhelder és G. Cellier: *Le cheminement des découvertes de l'enfant (Recherche sur les microgenèses cognitives)*, 1992; J. Bideaud-C. Meljac-J. P. Fischer: *Les chemins du nombre*, 1991; R. Brissiaud: *Comment les enfants apprennent à calculer (au-delà de Piaget et de la théorie des ensembles)*, 1983; R. Gelman-C. R. Gallistel: *The child's understanding of number*, 1978; P. Greco: *Une recherche sur la commutativité de l'addition*, 1962; C. Kamii: *Application of Piaget's theory to education*, 1981; C. Kamii: *Number in preschool and Kindergarten*, 1982; C. Kamii: *Les jeunes enfants reivent l'arithmétique*, 1990.

³ Ez a hatás megmutatkozik a gyakorlatot segítő kézikönyvekben (mint például Perlai Rezsőné 1990-ben megjelent munkájában), valamint az óvodai nevelés programja (1989) matematikai útmutatójában, avagy a Nemzeti alaptanterv (1992) matematikai gondolkodást megalapozó ajánlásaiban is.

Míg az idézett gyermekek közül az első két kislány észlelése globális benyomás, melyben a sajátosságok megállapítása felszínes, szubjektív (a centralizáció szintje), illetve még nincs meg az azonos és lényeges jegyek alapján halmazba sorolás, addig a harmadik esetben már alaposabb analízis, megfigyelés és megfontolások alapján (több szempontú vizsgálódás, a decentralizáció szintjére közeledés) történt a halmazba sorolás, az észlelt egyednek mint e halmaz egyik elemének az elismerése a kijelentő mondatban.

Ha az óvodapedagógus a gyermekekkel való foglalkozásai folyamán megfigyeli minden gyermeknél, hogy e téren milyen fejlettségi szinten van, a gyermekek előrehaladását, egy következő magasabb szintre emelését könnyen megtervezheti. Találhat olyan foglalkozásokat, amelyek folyamán a gyermekek a rendelkezésükre bocsátott tárgyakból (például különböző színű fonalakkból, gombokból, zsetonokból) álló halmazból – mind újabb és újabb tulajdonságok szerint – szétválogathatják egy vagy két szempontból (például szín, vékony-vastag, durva-finom tapintású stb.) a különböző halmazokat. Majd az így keletkező kis halmazokat egy újabb szempontból (számosságuk, elemeik száma) egymással összehasonlíthatják, megkülönböztethetik aszerint, hogy melyik kisebb, melyik azonos számosságú vagy több. Ezzel a rendezés, viszonyítás matematikai-logikai eljárás módjai is gyakoroltathatók.

Az ilyen foglatosságok beleillenek az általános értelmi fejlesztést szolgáló pedagógiai tevékenységbe, a megismerő, képzetalkotó, vizuális nevelőmunkába, az előfogalmak, gyűjtőfogalmak kialakításának folyamatába. A fő didaktikai elv, hogy a pedagógus ne „kész” ismereteket közöljön, hanem vonja be a gyermekeket az anyaggyűjtő, a vizsgálódó, feladatmegoldó tevékenységekbe, amelyek során összehasonlító-megkülönböztető, lényeges sajátosságokat kiemelő, meghatározó műveletekre is sor kerül. Eközben jutnak el a gyermekek a kezdeti szimbolikus, szinkretikus gondolkodás szintjéről a 4 éves kor táján a szemléletes, majd 6 éves kortól az intuitív, átmeneti korszakon át – a korábbi preoperatív, prekauzális korból – a konkrét műveleti gondolkodás szintjére.

Tulajdonságok szerint kategorizáló, szétválogató és halmazba soroló foglalkoztatás aktivizáló módszerrel

A gyermekeknek a második életévben megindult képzetalkotása a harmadik életévben mind részleteiben, mind tartalmi jegyeiben gazdagodik, fejlődik. Mégis, a logikai-matematikai gondolkodás fejlesztése érdekében szükség van az óvodába kerülő gyermekek vizuális nevelésére, képzetalkotó, előfogalmakba strukturáló képességeinek a fejlesztésére.

Az eleje egy halomba rakott hasonló és különböző tárgyak közül a gyermekek akkor tudnak sikeresen azonos jellegű, azonos nemű, sajátosságú elemeket egy halmazba gyűjteni, szétválogatással halmazokat alkotni, és azokat elemeik száma alapján egymáshoz viszonyítva egy számtani (hierarchikusnak emelkedő) sorba rendezni, ha fejlett a megfigyelőképességük, és képesek tulajdonságokat megállapítani és megnevezni. Ezek a foglalkozások játékos jellegűek legyenek.

Az Óvodai Nevelés 1984. 6. számában és a Pszichológiától a pedagógiáig (1993) című könyv 165–166. lapjain olvasható Páli Judit idevonatkozó közleménye, amely ilyen jellegű és célú játékok pszichológiai alapjait és gondolkodásstratégiáit ismerteti. Ő 36 képből álló kártyalapsorozatot mutat be (készítője Forgách Balázs) a logikai-matematikai gondolkodás fejlesztése céljára. Vizsgálataiban egy 36 képből álló kártyasorozatot alkalmazott, amely a gyermekről nem a tetszése szerinti, bármiféle csoportosítást igényelte, hanem az egyszerűbb „illesztést” kívánta tőle. (Ez megfelel az óvodás korosztálynak.) A feladat a képek egy csoportjának a

kiválasztását és az általuk jelölt fogalom kitalálását igényelte a gyermektől. Egy csoportban hat kép képviselt egy fogalmat. Ilyen fogalmak voltak például: páros, bűtor, gyümölcs, kerek. Az illesztéses keresés során a kísérletvezető kiemelt egy képet az összekevert és kirakott képsorozatból, és a gyermeknek ehhez kellett a kártyák halmazából azt az öt képet kiválasztania, amely szerint egy csoportba illett. Így választott például a két bógret ábrázoló képhez öt olyan kártyát, amelyek szintén párokat ábrázoltak: két babát, két egeret, két cipőt, két széket, két körtét.

„Minden választásukat – írja Páli Judit pszichológus – igennel és nemmel értékeltük, a kísérletben a fogalom körén kívül eső képeket félretettük, tehát az alakuló csoportban csak a valóban a fogalomhoz tartozó képek gyűltek össze. Így felesleges elemek jelenléte nem zavarhatta az óvodásokat és a kisiskolásokat a fogalomalkotásban. Minden kép választása után indokolniuk kellett, hogy minek alapján vélték a képeket összetartozóknak. Ezek a »hipotézisek« tartalmazták a fogalmi kategorizáció különböző formáit.”⁴

Napjainkban már számos játékszer, képeskönyv áll az óvodapedagógusok rendelkezésére (V. Binét Ágnes, B. Méhes Vera, Páli Judit és mások munkái), amik a 3–7 éves gyermekek logikai-matematikai gondolkodása kialakulását szolgáló gondolkoztató játékokat, rajzokat, képeket tartalmaznak.

Itt egy újabb, 1991-ben megjelent gyűjteményre és módszertani útmutatóra hívom fel olvasóim figyelmét, *Farkas Gyuláné* debreceni (Görgey utcai) óvónő „Óvodai matematikai módszer- és eszközgyűjtemény”-ére (kiadó Hajdú-Bihar Megyei Pedagógiai Intézet). Ez a kiadvány az 1989. évi Óvodai Nevelés Programjához igazodva, rendszerbe foglaltan ismerteti azokat a logikai-matematikai gondolkodást kialakító és fejlesztő játékokat (eszközök és útmutató közlésével), amelyeket az általunk ajánlott *növendékeket aktivizáló* módszerrel sikeresen alkalmazni lehet.

Ezek a megfigyelő, elemző, összehasonlító, megkülönböztető, a lényeges tulajdonságokat kiemelő és ezek szerint szétválogató, halmazba, osztályba, gyűjtőfogalomba soroló műveletek az óvodában környezetismereti foglalkozások keretében is végeztethetők a gyermekekkel. Fogalmaztassuk is meg az ítéleteiket, felismeréseiket, meghatározásaikat, indokolásaikat, kis csoportban biztosítsuk, hogy mindenki kifejtthesse véleményét, biztassuk őket, hogy rajzolják is le az egy csoportba gyűjtött elemeket, és karikáztassuk körül az egy halmazba tartozókat. Tudatosítsuk a szempontot, amely alapján egy osztályba sorolták őket. Ezt követheti a viszonyító műveletek alkalmazása, amikor is a számosság szempontjából számba vehetjük, hogy egy halmaz hány elemet foglal magában, és megkezdődhet a több, kevesebb, ugyanannyi viszonylatban a meghatározás és értékrend szerinti sorba rendezés.

Az óvodáskorú gyermekek viszonyító eljárásainak kialakítása és fejlesztése, a halmazok rangsorolása számosságuk szempontjából

Három és fél, négyéves kortól – a környezet hatására – kezd a gyerek érdeklődni a mennyiségi különbségek, a számosság és a számnevek iránt. Ha egy 4 éves, számolni nem tudó gyermek elé rakunk egy zsetont (gombot), s rámutatva mondjuk: „egy”, majd melléteszünk még egy zsetont, s mondjuk: „kettő”, és így folytatjuk tovább 5-ig, a gyermek – minket utánozva – hamar megtanulja e számneveket, de nem fogja fel fogalmi tartalmukat, a nevek jelentését. A kettő egy párt, a három már egy halmazt képez. A számosság szempontjából egy halmazt képező csoport

⁴ Óvodai Nevelés, 1984. 189–191. o.

értékét elemeinek száma határozza meg. Valami módot kell kitalálni, hogy a gyermek e kezdeti időszakban úgy tanulja meg a számneveket, hogy értse is azokat, megtanulja, hogy egy számnév hány elemből álló halmaz képviselője. Ilyen módszer lehet egy-egy halmaz szemléltetésével egyidejűleg tanítani a számneveket. Megfelelő eljárás lehet, hogy miután egy zseton észlelésekor a gyermek már megtanulta az „egy” számnevet, még egy zsetont teszünk mellé, rámutatunk, és mondjuk: egy. Majd a második zsetonra ráhelyezünk még egy zsetont, s most mondjuk, hogy „kettő”. Így folytatva a sort, felépül a zsetonokból a tíz- és sorszámnevek sora, s a gyermek felfogja, hogy az „egy” után következő „kettő” mint második halmaz két elemből áll.

A számfogalom kialakulásának útja persze nem ilyen egyszerű a gyermekek értelmi fejlődésének folyamán. Végig kell járniuk a halmazok mennyiségi elemeinek számbavétele mellett a halmazok egymáshoz viszonyításának, és értékük szerinti hierarchikus rangsorba rendezése eljárásmódjának, elsajátítása útját is. A számossághoz a halmazokba sorolt tárgyak konkrét tulajdonságaitól is el kell a gyermeknek vonatkoztatnia ahhoz, hogy a számosság szempontjából vegye számba egy halmaz alkotóelemeinek számát. Hogy ehhez hogyan jut el, ismerni kell, hogy a 3-5 éves gyermekek hogyan jutnak el maguk a számosság, illetve a számok fogalmához, miként találják ki az ehhez vezető eljárásmódokat.

Déscoeudres (1921) írta le, hogy egy 4 éves gyermek – aki még csak az egy és a kettő számnevet ismerte – miként számlált meg három tárgyat. Amikor számba akarta venni az elébe került három tárgyat, ránézett az egyikre és felemelte a bal keze hüvelykujját, és számlált: „egy”, majd a másik tárgyra mutatta felmutatta a második, a mutatóujját, és mondta: „kettő”, majd a harmadikra fordítva tekintetét, felmutatta a harmadik, a középső ujját, és ezt mondta: „Ez több mint kettő, ez ennyi!”

Ez a tárgyat képviselő – és egyben emlékezetben tartani segítő – ujjfelmutató mnemotechnikai eljárás a számlálás segítőjeként sok más gyermeknél is megfigyelhető. Ebben az esetben a gyermek elvonatkozott az ismert tárgy minden konkrét, észlelhető tulajdonságától, és csupán a számosság számbavétele szempontjából válik a tárgy értelmi felfogó tevékenysége tárgyává. Numerikusan akarja a halmaz elemeinek mennyiségét számba venni. Előzetesen már tudta, hogy az egy és a kettő számnév alkalmas e mennyiségi számbavétel megállapítására. Amikor azonban egy harmadik tárgyat is ilyen névképviselővel kívánt jelezni, már erre nem volt megfelelő számnév a szótárában. Azt viszont megállapította, hogy az észlelt csoportban, amire tekintete irányult, több tárgy van kettőnél, és tudatában volt annak is, hogy ez a többlet „egy” tárgy, vagyis egyvel kevesebb, mint kettő, és most így egy csoportban több van: több mint kettő. Ezt azonban számnév tudása híján csak az ujjával tudta jelezni. Ami gondolatmenetében lefolyt, magában foglalja tehát a viszonyító eljárást. Ebben a négyéves már gyakorlott. (Ha testvére anyjától több szem cukrot kap, azonnal észreveszi és szóvá teszi.) A viszonyítás itt azonban több mint szembecsléssel felmért „több”-nek az észlelése. Ez a gyermek, aki nemcsak ismeri az 1 és 2 számnevet, hanem annak fogalmi tartalmát is, a fenti példában a kettőt numerikusan $1+1=2$ -ként értelmezi, aminél $+1$ -gyel több tárgy van a szeme előtt, s azt – a szám nevét nem ismerve, logikusan értelmezetten – a felmutatott harmadik ujjával jelzi. Végül is úgy mutatva fel a három ujját, hogy azok együtt az észlelt tárgycsoport elemeinek számát képviselik, ahogy ki is fejezi a gyermek: „Ez ennyi!”

E négyévesnek a megnyilvánulása azt bizonyítja, hogy a gyermek saját tapasztalatai alapján és a felnőtt környezet hatására eljut egy szűk körben egy összetartozó együttes, a tárgyak halmaza elemeinek numerikus számbavétele

képességéhez, és ezt a számbavételt összehasonlító, megkülönböztető, viszonyító és meghatározó logikai műveletekkel végzi el.

A fenti esetet azért írtam le és elemeztem részletesen, hogy bemutassam, a 3-4 éves korban a gyermekek maguk is szükségét érzik a tárgyak számbavételének, s maguk is rájönnek egy bizonyos értelmi fejlettségi szinten a számlálás eljárás módjára, csupán a számnevek megtanítására van szükség. De a számnevek sorát, akár tizig, akár tovább, hiába „tanítják meg” nekik, ha egyidejűleg a gyermekek a számnév fogalmi tartalmát nem értik.

Nyolc zsetonból álló halmazt számoltattam meg a számneveket 10-ig ismerő 4 éves gyermekkel. A zsetonokra mutogatva mondta sorban a számokat. Amikor már minden zsetonra rámutatott, tovább mondta a számokat a már megszámláltakra mutogatva. A számlálás élvezetért számlált és nem a számbavétel szükségérzetétől ösztönözve.

A 3-4 évesek ilyenfajta spontán megnyilvánulásai arra ösztönözhetnek, hogy az erre a szintre elértekkel végeztethetünk különböző számú elemekből álló halmazok közt viszonyító műveleteket, és egyidejűleg a számnevek tanításával, segítsük azok fogalmát is kialakítani.

Ennek érdekében az óvodapedagógus összegyűjthet egy halomba a játékcukorkról mindenfajta játékszert az asztalra. Indítványozhatja az asztalt körülülő gyermekeknek, hogy mindenki – másoktól eltérő szempontból – válogassa ki az ugyanazon célra szolgáló játékeszközöket (avagy máskor közös egyeztetéssel más szempontból). A válogatást követően létrejött halmazok számosságuk alapján történő viszonyítási műveletekre kerülhet most sor. Ennek módját hadd találják ki a gyermekek. Minthogy tévedések lesznek, ha a gyermekek csupán szembecsléssel végzik az összehasonlítást és a megkülönböztetés és viszonyítás műveletét, javasoljuk a pontos számbavételt. A kiscsoport tagjai számára álljon rendelkezésre megfelelő mennyiségű zseton (habszem) és egy tárgy–egy zseton egyeztetéssel rakja ki minden gyermek maga elé sorba az így számlált tárgyak képviseletét. Ezzel előrehalad az elvonás irányába. Ez az eljárás a gyermek figyelmét elvonja a tárgyak konkrét tulajdonságairól, s csak számosságuk szempontjából veszi őket figyelembe. Az elvonásban segít a közvetítő zseton is. A következő lépés a zsetonok numerikus elemekből álló sorainak összehasonlítása: melyik (halmaz) sorban van *több, kevesebb, ugyanannyi?* Ezt a „játékot” zárhatja az 1 elemből álló halmaztól a legtöbb elemből álló, émelkedő sorok egymás alá rendezése. Ez úgy történik, hogy mondják a gyermekek sorban a tőszámneveket, és egy gyermek kirak 1 zsetont, ez alá kerül a kettő kimondását követően 2, majd 3, majd X zseton egymásra rakva. Ez a mód szemléletessé teszi, hogy értéksorban minden számnévvel jelzett halmaz tárgyelemeinek száma az előzőleg felsorolt számok bennfoglalt összessége +1. Tehát minden következő több az előzőknél eggyel, és van a többiekől eltérő saját neve.

E folyamatban a gyermekek aktív értelmi munkát végeznek, maguk végzik el a soron következő eljárás módját, és a számbavétel sikere a részt vevő gyermekeket ilyenfajta tevékenységekre ösztönzi. E műveletek begyakorlását követően bevezethető a dominótéglákon vagy dobókockákon található számképalakzatok számlálása, majd e tudásuk gyakoroltatása a kockadobásos társasjátékokban vagy dominójátékokban.

A számfogalmak intuitív felfogása, az értelmezett számokkal számlálás és a számtani alpműveletekre rátalálás az 5-6. életévükben

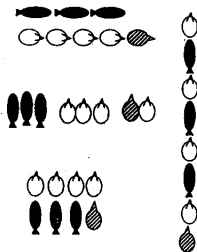
Négyéves korban a gyermekek többsége eljut az azonos nemű tárgyaknak, avagy az egy-két szempontból egy osztályba tartozóknak a kiválogatása, a logikai legkö-

zelebbi nembe sorolás (gyűjtőfogalom) eljárás módjainak a megtalálására és a néhány tárgyból álló halmaz numerikus számbavételére. És ez már logikai-matematikai gondolkodás.

B. Inhelder és J. Piaget Az elemi logikai struktúrák fejlődése című művében olvashatunk egy kislány (a 4 éves Kati) alábbi eljárás módjáról, amelyben a logika legközelebbi neme alá sorolva rendezte a rendelkezésére bocsátott tárgyakat.

Amikor elébe raktak egy halomban 8 műanyag állatfigurát: 4 fehér hattyút, 2 piros halat és 1 kacsát, azt mondta neki a felnőtt: „Játssz ezekkel úgy, ahogyan neked tetszik!”

Kati először a halakat rendezte egy sorba, majd alá sorba a madarakat: a négy hattyút és a sor végére a kacsát helyezte. (Ez a halak és a madarak gyűjtőfogalmába, avagy osztályba sorolásának logikai művelete.) – Ezt követően egy új szempontból rendezte az állatfigurákat. Egy sorba először a 3 halat, majd újból 3 hattyút – egy-egy csoportban –, végül a kimaradt 1 hattyút és 1 kacsát párban helyezte el. (Ez számlálást igénylő eljárás.) – Majd újból a számosság szempontjából alkotott két sort: 4 hattyút egy sorban, majd alá a megmaradt 4 állatot: 3 halat, 1 kacsát egy (halmazt alkotó) sorban. Végül függőleges sorban egymás alá tett ritmikus változásban: 1 hattyút, 1 halat, 1 hattyút, 1 halat, 1 hattyút, 1 kacsát.



Amint látjuk, ez a 4 éves gyermek felnőtt utasítás nélkül, spontán módon, intuitíve elvégezte a legközelebbi nembe, osztályba, gyűjtőfogalomba sorolást, a számosság szerinti soralkotást, a számlálást igénylő csoportba (halmazba) rendezést, valamint a viszonyítás és rendezés logikai-matematikai műveleteit.

Az intuitív gondolkodás átmenet az előző preoperatív (szimbolikus, szinkretikus, prekauzális, prelogikus) és az operatív (a konkrét műveleti) gondolkodás között.

Ma már J. Piaget és A. Szeminszka A gyermek számfogalma kialakulása (1941) című könyvéből ismert kísérlet, amelyben a kísérletvezető az óvodáskorú gyermek elé egy sorban 8 kék zsetont rak le sorba, és felszólítja a gyermeket, hogy alá, pontosan a mintához igazodva, rakjon ki ugyanannyi piros zsetont az elébe rakott halomból. Amikor ez sikerül, a felnőtt széthúzza a maga zsetonsorát, s megkérdezi, hogy most is ugyanannyi vagy több vagy kevesebb van-e nekem, mint neked? A 3–5 éves gyermekek szinte mindegyike azt állította, hogy a széthúzott sorban több van. Eszerint a kiterjedtség alapján szembecsléssel többnek vélték az egyik halmazt. Inkább a számuknak hittek, mintsem megfontolták és az eszükre hallgattak volna. Ez jól mutatja, hogy még nem a halmazban levő egyedek összessége, számszerűen határoz meg egy mennyiséget.

A számok egyenként, a számnevekkel egyidejűleg fogalmi tartalmuk tudatosításával alakíthatók ki. Igen fontos, hogy a gyermek az első három számot úgy

tanulja meg, hogy értse ezek számneve fogalmi tartalmát, a bennfoglalt egységek mint a halmazt meghatározó elemek (számát) mennyiségét.

Brissiaud pszichológus (*Piaget* követője) saját fiánál figyelte meg, hogy miként alakul ki nála az első számok fogalma.

Fia, Julien már ismerte közel hároméves korában az 1 és a 2 számnevet, és helyesen használta. Julien 2 éves és 11 hónapos volt, amikor apja 3-ig szeretne volna megtanítani a fiát. Két zsetont helyezett a gyermek elé, aki megszámlálta: „egy”, „kettő”. Amikor 3 zsetont helyezett elé és megkérdezte: ez hány? Julien a bal kezén kezdte számolni, ujjait egyenként kinyújtva: „egy, kettő” – majd a 3-ik ujját is felnyújtva mondta: „Ez több mint kettő, ez ennyi!” (Korábban – amikor még nem tudta a „kettő” számnevet, ha 3 tárgyat tett az apja elébe, és felhívta, hogy számlálja meg, a gyermek mutatóujjával rámutatott az első tárgyra és mondta: „egy”, majd a másodikra, s újra egyet mondott, és a harmadikra is így mutatva, mondta újból: „egy”. Vagyis az egyet tudta mint számnevet használni, de három tárgyat egy halmazba fogva nem tudta azokat számmal kifejezni. (Azért sem, mert egy-egy tárgyra mutatva, azt 1-nek fogta fel.) A negyedik életévébe lépve Julien a tárgyakat a tárgyat képviselő ujjával vette számba, miután a számneveket is megtanulta az apjától 6-ig. Az 1-et mindig a bal keze hüvelykujjával mutatta, majd így számlált végig a bal keze ujjain, s amikor a 6-ra került a sor, a jobb keze hüvelykujját nyújtotta fel. Óvodába kerülve, ott 10-ig tanulta meg a számneveket. Minthogy az 1–6 számneveknek intuitív felfogta a fogalmi elemeit, a 7–10 számok értő tanulása könnyen ment. Amikor még apja tanította 6-ig számlálni, felfogta, hogy minden számnév mennyi számértéket képvisel. Ha apja kérdezte, hogy mennyi: 3, 5, 1, 6, 2, az ujjával mindig annyi ujját mutatott fel, amennyit a számnév képviselt és előhívott. Ezért, amikor a 7 szám fogalma felismerésére került sor, az apa Julietól, a már 10-ig a számjegyeket ismerő gyermekétől megkérdezte: „Mennyi hét?” A gyermek felmutatta (a már korábban begyakorolt módon) a bal keze 5 ujját és a jobb keze hüvelykujját, és ezt mondta: „7 az 6 meg 1”, és kinyújtotta az addig lezárt mutatóujját.

A számbavétel és a számfogalom kialakítása folyamatában a gyermek tudatalanul már összeadási alpműveletet is végez, amikor pedig észreveszi, hogy egy ismert halmazból hiányzik (mert valaki azt elvette) egy vagy több elem, felfogja, hogy ennyivel kevesebb lett a birtokolt tárgyak halmaza, és ezzel a kivonás műveletét alapozza meg. Ez már ugyancsak számtani művelet: az összeadás, kivonás alpműveletéhez vezető *logikai-matematikai eljárásmod.*

Ha a gyermekek – mint Julien – elérték a logikai-matematikai gondolkodásnak erre a szintjére, lassan elhagyják a mnemotechnikai támasztékot, az ujj közvetítő segédeszközét. Ebben az időszakban még különböző játékos foglalkozásokon és eszközökkel gyakorolják a tárgyi elemekből álló halmazok mennyiségi összehasonlító, megkülönböztető, számosságuk szerint a numerikus számbavétel eljárásmodjait, nagyságuk, térfogatuk, súlyuk, terjedelmük szempontjából összevetve őket. Megítélendő, hogy egymáshoz viszonyítva melyik több, kevesebb, nagyobb-kisebb, magasabb-alacsonyabb, vastagabb-vékonyabb, bővebb-szűkebb, keskenyebb-szélesebb stb.

E fejlettségi szintről az előrehaladás a gyermekek többségénél az ötödik életévébe lépés időszakában – a konkrét tárgyi halmazoktól az *elvont számfogalmak* irányába történik, és megkezdődik a *fogalmi (konceptuális) sémákra támaszkodó számlálás*.

A *sámfogalom* – *Piaget* felfogása szerint – egy olyan totalitás (egység-egész), amelynek egy halmazon belüli elemei egyenértékűek. A számfogalom fő kritériuma: *a számnak a szemlélettel független, invariáns totalitáskénti felfogása*. Ez – az átmeneti intuitív gondolkodás szintjéről – a konkrét műveleti gondolkodás szintjére emelkedésnek az időszakában alakul ki, vagyis az 5–7. életévekben bontakozik ki.

J. Piaget és A. Szeminszka A gyermek számfogalma kialakulása című idézett (1941) művükben a „folytonos” (folyadékok) és a „nem folytonos” (mint pl. a gyöngyök) mennyiségekkel végzett vizsgálataik alapján kimutatták, hogy a számfogalom kialakulása terén a *fejlődés 1. fokán* a 3–5 éves gyermekek felfogását a

mennyiségek invarianciájának teljes hiánya jellemzi. A 2-ik fokon – az 5-6. életévekben – a gyermeket az anyag formai változása (a gombóc ellapítva, lepényként, nagyobbknak látszik) esetében első rátekintésre ugyan a szemlélt látvány megtéveszti, de némi megfontolás után (az áttöltött folyadék esetében pl. a szintmagasság változása mellett észreveszi a szélesség csökkenését a mintához képest) intuitíve felöltik a kompenzáció gondolata: „a folyadékszint magassága ugyan emelkedett, de a vizoszlop szélessége keskenyebb”. E két ellentmondó felfogás azonban nem jut kiegyensúlyozáshoz, a gyermek nem kezd a kompenzáció végrehajtásához. Csak a 3-ik fokon – hat és fél, 7 éves kortól – jelenik meg a gyermekeknél a „reverzibilis gondolati művelet”, amikor is ilyen válaszokat kapunk: „ha nem vettek el belőle, s nem is tettek hozzá, akkor ugyanannyi kell maradjon” vagy „ha a keskeny pohárból visszatöltjük a szélesbe, akkor ugyanannyinak látszik”.

Az anyagmennyiség – minden formai változás ellenére – azonosnak maradása, az „invariancia” felismerésére a gyermek akkor jut, amikor a felszínes, egy szempontú megítélés módját felváltja a több szempontú, a több viszonylatban történő megfontolás. Másként kifejezve: amikor a centráció szintjéről a gyermek eljut a decentráció, több viszonylatban fontolgatás szintjére, és túlmegy az intuitív felismerésen. A fenti példák esetében – legalább két szempontból, illetve két viszonylatban mérlegel, és elvégzi a kompenzáció műveletét – kiváltódik a gyermekben a reverzibilis gondolkodás (amikor is a változott forma eredeti állapotára gondolatban visszatér, és rájön az azonosságra.) E szintre jutva – úgy hat éves korban – a szám fogalma (mind teljesebben) magában foglalja a számnévvel jelzett mennyiség numerikus lényeges jegyeit, az adott halmaz lényegi tartalmát és körét. Ezzel megindul a gyermeknél a helyesen értelmezett számlálás.

Az alábbiakban a számtani alpműveleteket megalapozó eljárásmodók kialakulását érintem egészen röviden.

Mihelyt a gyermek helyesen értelmezi a számnveket vagy tudja, hogy egy-egy számjegy hol áll a sorszámok hierarchikusan emelkedő értékrendjében és sorában, és egyben tudja, hogy egy számnév hány elemből álló halmaz képviselője, az egyszerűbbtől haladva a magasabb számú feladatok irányában, már öt-hat éves korban eljuthat az összeadás és kivonás alpműveletei kidolgozásához, értő alkalmazásához. Ha a gyermeket e műveletek végzésére előkészítő logikai eljárásmodók kialakulásának elősegítésével, aktivizáló módszer útján jól felkészítik, a hat év körüli gyermek problémamentesen illeszkedik be majd az iskola követelményrendszerébe, a beiskolázásra e téren is éretté válik.

A gyermekek matematikai gondolkodását megalapozó módszerek kidolgozásához segítő didaktikai elvek

A Bureau International d'Education (A nevelés nemzetközi irodája) az UNESCO 1956. évi közgyűlésének határozata alapján – Piaget előterjesztésében – az alábbi ajánlásokat tette az iskolák matematikát oktató pedagógusainak.

...20. Fontosnak tartjuk, hogy

a) A pedagógusok arra szoktassák tanítványaikat, hogy saját maguk alkossák a matematikai fogalmakat, maguk vizsgálják és ismerjék fel a számok közti mennyiségi viszonyokat és maguk dolgozzák ki a matematikai feladatmegoldó eljárásmodokat, műveleteket. A pedagógus ebben segítheti őket, de készen ne nyújtsa azokat.

b) Segítsék inkább növendékeiket a matematikai fogalmak és a matematikai gondolkodást megalapozó logikai műveletek kitalálásában, semhogy készen formális számtani-mértani megoldásmódokra tanítanak őket.

c) Ne közöljenek velük kész műveleti sémákat, ne vésessenek emlékezetükbe meg nem értett tételeket, képleteket, formulákat, megoldási sablonokat, és ne memorizáltassák azokat a készség fokáig.

21. Elengedhetetlenül szükséges, hogy

a) A tanulók előbb (kiindulásként) szerezenek a konkrét tárgyi tényekről, a matematikai viszonylatokról vizsgálódás alapján tapasztalatokat, és csak ezt követően, ezekre támaszkodva aktivizálják a pedagógusok növendékeiket a fontolgatásokra, a megoldási módok kitalálására, logikai-matematikai okoskodásra, következtetésekre.

b) A tanulóknál (az adott feladathelyzetben elért fejlettségi szintjükhez igazodva) fokozatosan kell kialakítani a matematikai gondolkodást megalapozó és magasabb szintre emelő logikai műveleteket.

c) A tanulók maguk tanulják meg a problémákat felismerni, a tényeket és adatokat számba venni, felhasználni és a megoldásmódokat keresni, a kapott eredményt megfogalmazni, a megoldáshoz vezető utat feltárni, elmagyarázni.

d) A pedagógus a tanulókkal találtsa ki a megoldáshoz vezető logikai eljárásmódokat, biztassa növendékeit vizsgálódásra, okoskodásra, a felismert problémák önálló megoldási stratégiája kidolgozására, semmint hogy kész mintákat, kész eljárásmódokat közölne velük.

22. Az is szükséges, hogy a pedagógus

a) Minden esetben, amikor a tanuló hibát követett el, derítse fel, hogy miként jutott a tanuló a hibás megoldás gondolati eljárásmódjához. Kérdezze ki tanítványát, hogy miként jutott e hibás eredményhez, mert ezeket megismerve, heuristikus (szokratészi) módszerrel rávezetheti tanítványát a sikeres megoldásra.

b) Neveljen önellenőrzésre, a hibás eljárásmód önálló kijavítására, a célra vezető megoldási mód megtalálására.

c) Szoktassa tanítványait egy-egy problémahelyzetben az előzetes, hozzávetőleges becslésekre, számításokra.

d) Szoktassa növendékeit minden problémahelyzetben, minden feladat megoldását megelőzően a reflexióra (többoldalú és szempontú) fontolgatásokra, feltételezhetően sikerhez vezető megoldási módok alkalmazhatóságának a végiggondolására és elbírálására.” (J. Piaget: Psychologie et Pédagogie. 1969. 69–70. b.)

*

A pedagógus minden foglalkozása előtt, gondolva a gyermekek életkori sajátosságaira, a soron következő téma területén a gyermekek előzetes tájékozottságára, valamint logikai-matematikai gondolkodásuk fejlettségi szintjére, válogassa össze a szükséges tárgyi eszközöket, tervezze meg a játékos tevékenységeket, aktivizáljon játékokat felvetésére, problémák megoldására, és játékok formák végrehajtására. A pedagógus az adott helyzethez igazodva kreatívan alakítsa ki leghatékonyabb módszereit. Fontos, hogy a matematikai gondolkodást megalapozó foglalkozásokat játékoknak tekintse a gyermek, és az felszabadult, derűs légkörben folyják. Sose mondja a pedagógus a gyermeknek, hogy megoldása hibás, nehogy a kudarcok elvegyék annak a kedvét, hanem egyénileg foglalkozva vele, segítse a jó eljárásmódhoz, a sikerhez vezető megoldáshoz.

- Bideaud, J.-Meljac, Cl.-Fischer J. P.*, (1991): Les chemins du nombre. Pr. Univ. de Lille.
- Brissiaud, Rémi* (1991): Un outil pour construire le nombre: les collections de doigts. In: *Bideaud, J.*: Les chemins du nombre. 59-90. o.
- Descodres, A.* (1921): Le développement de l'enfant de deux à sept ans. Neuchâtel.
- Farkas Gyuláné* (1991): Óvodai matematikai módszer és eszközgyűjtemény. Útmutató a matematikai munkalapok használatához. Hajdú-Bihar Megyei Pedagógiai Intézet, Debrecen.
- Gelman, R.-Gallistel, C. R.* (1978): The child's understanding of number. M. A. Harvard University, Cambridge Presse.
- Greco, P.* (1963): Une recherche sur la commutativité de l'addition. P. U. F., Paris.
- Inhelder, B.-Piaget J.* (1959): La genèse des structures logiques élémentaires. Delachaud et Niestlé, Neuchâtel.
- Inhelder, B.-Cellerier, G.* (1992): Le cheminement des découvertes de l'enfant. (Recherche sur les microgenèses cognitives.) Delachaux et Niestlé, Neuchâtel-Paris.
- Kamii, C.* (1990): Les jeunes enfants reinvent l'arithmétique. Peter Lang, Bern-New York.
- Kamii, C.* (1982): Number in preschool and Kindergarten. Washington.
- Kiss Tihamér L.* (1943): A gyermek tárgy- és térszemlélete fejlődésének vizsgálata egyszerű geometriai testeken. Kolozsvári Tudományegyetem Neveléslélektani Intézete, Debrecen.
- Kiss Tihamér* (1992): Piaget didaktikai elveinek alkalmazása az óvodai nevelésben. Óvodai Nevelés, 9. sz. 294-296. o.
- Kiss Tihamér* (1992): A gyermekek értelmi fejlesztése az első hat életévben. Hajdú-Bihar Megyei Pedagógiai Intézet, Debrecen.
- Kiss Tihamér* (1993): Piaget, a pszichológus. Alex-typo, Budapest.
- Kiss Tihamér* (1994): Piaget a gyermekek kauzális gondolkodása kialakulásáról az első hat életévben. – Az oksági gondolkodás fejlesztése az óvodában. Piaget Alapítvány a MKM Köznevelésfejlesztési Alap támogatásával. Bp.
- Perlai Rezsőné* (1990): Matematikai nevelés – gondolkodásfejlesztés az óvodában. Magyar Pedagógiai Társaság. Kisgyermeknevelési Szakosztály. Bp.
- Piaget, Jean-Szeminszka, A.* (1941): La genèse du nombre chez l'enfant. Delachaud et Niestlé, Neuchâtel, Paris.
- Piaget, J.-Inhelder, B.* (1941): Le développement des quantités chez l'enfant. Delachaud et Niestlé, Neuchâtel, Paris.
- Piaget, J.* (1969): Psychologie et Pédagogie. Denoel-Gonthier, Paris.
- Varga Tamás* (1977): Játsszunk matematikát. Móra Kiadó, Bp.
- Varga Tamás* (1989): Dienes professzor játéka. Műszaki Könyvkiadó, Bp.

NÉZŐPONTOK

„A tantervfejlesztés nem a politikusok dolga”

– Interjú Arieħ Lewyvel, a Tel-avivi Egyetem Pedagógiai Intézetének professzorával –

Arieħ Lewy magyar származású, Izraelben élő pedagógiai kutató, a tantervelmélet, azon belül a curriculumfejlesztés nemzetközileg elismert szakértője. Közelmúltban tett magyarországi látogatása során alkalmat adott arra, hogy a curriculumfejlesztés néhány elméleti és gyakorlati problémájáról kérdezzük.

– A tanterv fogalma meglehetősen régi, az azonban, hogy a tanterv és annak fejlesztése tudományos kutatási problémaként jelenjen meg, korántsem tekinthető ilyennek. Ön mint a probléma egyik jeles nemzetközi kutatója mivel magyarázza azt, hogy a tantervfejlesztés néhány évtized óta a pedagógiai kutatás tárgyává vált?

– Az Egyesült Államokban és Nyugat-Európában az 1960-as évek elején következett be a kérdésében említett folyamat. A curriculum fogalmát persze régóta ismerték, de azt, hogy az ezt létrehozó tervezési folyamatban a pedagógiai kutatóknak is dolguk van, ekkoriban ismerte fel a pedagógiai szakma és még inkább az oktatásügyi adminisztráció. A tanterv, a curriculum készítése, a célmeghatározás, a műveltséganyag kiválasztása azonban sokkal inkább az állam feladata volt, mint a pedagógiáé, még inkább a neveléstudományé. A tanterv az iskola munkáját meghatározó törvény volt. Az állam által kiadott tanterv általában az egész ország számára egységesen kötelező jellegű volt, alig-alig adódott lehetőség némi differenciálásra, például volt némi különbség a falusi és a városi iskolák tantervei között. Amerikában a hatvanas években jelent meg az igény a curriculum szakértőinek foglalkoztatása iránt. Ekkor fogalmazódott meg az a gondolat, hogy a curriculumok készítése nem elsősorban politikai, hanem szakmai probléma. Éles viták tárgya volt például az, hogy a curriculum bevezetőjének, általános céljainak, úgynevezett preambulumának meghatározásában a politikáé vagy a szakmai specialistáké-e a meghatározó szerep.

– Az elmúlt több mint három évtized alatt eldőlt ez a vita?

– A curriculumfejlesztés mint szakma ugyan teljes mértékben elismert, ennek ellenére az alapvető célok, értékek meghatározásában, a szakmai ellentérkvések dacára a politikáé maradt a meghatározó szerep. Azaz ez mindig politikai, hatalmi kérdés marad. Az utóbbi időben számos összehasonlító elemzés készült arról, hogy az egyes országok tantervi alapelveiben mennyire lehet felismerni az adott időszakban, az adott országban domináns politikai-ideológiai szellemiséget. Kiderült, hogy ezek a deklarált célok viszonylag hosszabb időszakban alig változnak, ugyanakkor minden korszakban más és más az interpretációjuk. Visszatérve az eredeti gondolatmenetre: a hatvanas évek elején Amerikában is és Nyugat-Európában is az állami adminisztráció kezdte igényelni a curriculumfejlesztő szakemberek munkáját. A hetvenes évek tekinthetők a tudományos alapon történő curriculumfejlesztés csúcspontjának.

– *Mi volt az oka annak, hogy a hatvanas évek elején egyszerre olyan nagy igény támadt a curriculumfejlesztők munkája iránt?*

– A curriculumfejlesztés tudományos alapokra helyezésében Amerikában óriási szerepet játszott az úgynevezett „szputnyiksokk”, vagyis az a tény, hogy az akkori Szovjetunió az űrkutatásban jelentős előnyre tett szert. Az amerikai szakértők ezt az úgymond „vereséget” több, egyéb tényező mellett az oktatás gyengeségével, túlzott liberalizmusával, gyermekközpontúságával is magyarázták. Éles bírálatok érték az akkor igen széles körben érvényesülő reformpedagógiai szemléletet. Kritizálták azt is, hogy az iskola rengeteg olyan dolgot tanított, amit a gyerekek az életben nem tudtak felhasználni, ugyanakkor az iskola nem tanította meg a mindennapi élethez szükséges legalapvetőbb tudnivalókat. A „szputnyiksokk” hatására elemezni kezdték a tantervek, illetve az ezek alapján megvalósuló tanítás hibáit. Az elemzésekből arra a következtetésre jutottak, hogy a túlzott gyermekközpontúság miatt nem tanították szisztematikusan a tudományokat, nem állítottak szigorú követelményeket a tanulók elé. E felismerés késztette az oktatásügyi adminisztrációt arra, hogy szakembereket kérjenek fel a tantervek kidolgozására. Így kezdtek hozzá annak meghatározásához, hogy az egyes tantárgyakban mit kell tudni. Ennek érdekében, a curriculumfejlesztés során a tantárgyi szakértőkkel együtt kezdtek dolgozni a didaktikai specialisták is. Ők próbálták érvényesíteni a tervezés során a gyermekek pszichológiai, életkori sajátosságait, ők próbálták korlátot állítani a tudományok ismeranyagának gyors kiterjedése következtében létrejövő tantervi túlméretezettségnek.

– *Mint curriculumok tervezésében régóta működő szakértőnek, milyen tapasztalatai vannak a tervezők és az oktatásügyi adminisztráció együttműködésére vonatkozóan?*

– Izraelben 1966-ban kezdtek hozzá egy új tanterv kidolgozásához, az ötvenes évek első felében megfogalmazott alapcélok nyomán a Tantervfejlesztési Központban a curriculum-szakértők. Ezeket hosszú évek alatt, nagy politikai viták után alapelvek formájában véglegesítették. Ebben a nevelés fő céljait deklarálta a politika. Ekkor, az új tanterv kidolgozásakor nem kellett újra egyeztetni ezeket a célokat a politikusokkal, távol lehetett őket tartani a tantervkészítéstől. Ennek persze az volt az alapvető oka, hogy az ötvenes években megfogalmazott célok, a főbb nevelési eszmények 1966-ban sem szorultak korrekcióra.

– *Mi volt az ötvenes években lefektetett alapelveknek a lényege?*

– Általános humanista értékeket fogalmazott meg a dokumentum annak idején, kiegészítve, átszőve az Izrael létéből fakadó specialitásokkal. Szerepelt benne, hogy milyen fontos Izrael földjének a minél jobb megművelése, továbbá a pionírok, Izrael állam alapítójának tisztelete és ehhez hasonló elemek.

– *Talán nem sértő, ha megkérdem, hogy az ország sajátos helyzetéből következő erőteljes militarista szellem megfogalmazódott-e az alapelvekben?*

– Még említésre sem kerültek ilyen és ehhez hasonló tartalmak. Mint említettem, az alapvető humanista értékeket fogalmazták meg annak idején. Például a dokumentum igen részletesen kifejtette olyan értékek értelmezését, mint a tolerancia, a másság iránti türelem, az idősök tisztelete. Továbbá olyan értékek fogalmazódtak meg, amelyek követése hozzájárulhatott az ország foglalkozási átrétegződéséhez. Gondoljuk el, olyan emberek tömegei telepedtek le Izraelben, akik korábban főleg kereskedelemmel foglalkoztak. Akkor – és azóta is – óriási

jelentősége volt a mezőgazdaságra történő átállásnak, hasonlóképpen a tudomány fejlesztésének és minden olyan, a korábban nem végzett munkának, amely hozzájárulhatott az ország megerősödéséhez. A munkával kapcsolatos értékek hangsúlyozása abban a közegben a nemzettudat erősödését, az egészséges nemzeti önbecsülést szolgálta.

- *Miért nem tartalmazták ezek az alapelvek az Izrael léte szempontjából rendkívül fontos militarista szemléletet, a haza védelmének fontosságát?*

- Akkor, az ötvenes évek közepén a politika alapvetően békére orientált volt, egyenjogúságot kívánt adni mindenkinek, a nem zsidó lakosságnak is. Ezért volt fontos a másság tiszteletének a hangsúlyozása. Ebben az időben még nem érződött az arabokkal később kirobbant konfliktus. Egyébként a 67-es háború után, 1970-ben az Oktatási Minisztériumban egy új, e témában illetékes vezető fontosnak érezte az alapelvek főképpen politikai, részben azonban szakmai szempontú átdolgozását, konkretizálását. Annak persze politikai okai voltak, hogy az alapelvek nagyon általános érték meghatározásait miért akarták konkretizálni. A politika akkor a nevelésben sokkal direkter tartalmi irányítást, erőteljesebb politikai-ideológiai befolyásolást akart érvényesíteni. Végül is az említett minisztériumi főtisztviselő politikai okokból megbukott. A dokumentum átdolgozása még elkészült, de a kiadására már nem került sor, ezért a legegyszerűbb volt az eredeti alapelv szövegét érintetlenül hagyni. Úgy vélem, a szakma akkor tud a politikával békességben együttműködni, ha a politika nem utasításos, kézivezérlés jellegű viszonyt épít ki a szakmával, és ha nem változtatja sűrűn a tantervkészítést meghatározó politikai jellegű alpdokumentumokat.

- *Korábban említette, hogy a központi curriculumfejlesztés szempontjából a hetvenes éveket tekinthetjük a csúcsnak. Segített-e a tantervfejlesztés tudományos alapokra helyezése a hatvanas éveket megelőzően jelentkező súlyos oktatásügyi, pedagógiai problémák megoldásában?*

- A nyolcvanas évek első felében nyilvánvalóvá vált, hogy azok a problémák, amelyek megoldását a curriculumfejlesztéstől várták a szakemberek és az egyes országok oktatásügyi adminisztrációi, mélyebb okokra vezethetőek vissza. E problémákra önmagában a curriculum szemlélet nem ad gyógyírt. Ez azonban nem jelenti azt, hogy a curriculum szemlélet ellehetetlenült, sokkal inkább attól a mítosztól szabadult meg, hogy mindenre gyógyír. A pedagógia végre egzaktan meg tudta határozni a curriculum szemlélet lényegét, és végre következetesen tudta azt érvényesíteni.

- *Mi voltaképpen a curriculum, illetve a curriculum szemlélet lényege?*

- A válaszhoz át kell lépni egy konkrétabb szintre. A curriculumnak nem annyira az oktatás makroszintjén, hanem a mikroszinten, a mindennapi tanítási gyakorlatban van jelentősége. A curriculum nemcsak – és nem is elsősorban – a konkrét elsajátítandó tananyagot határozza meg, hanem azt, hogy az adott tananyaggal milyen képességeket, milyen jártasságokat, milyen beállítódásokat, attitűdöket kell kifejleszteni a tanítás során, továbbá azt is, hogy ezek a képességek, beállítódások milyen gyakorlati folyamat segítségével fejleszthetők. A curriculum tehát komplexebb, mint a hagyományos tanterv. A curriculum szemléletet egy példán keresztül tudom megmagyarázni. Az angolok most készítettek egy olyan új matematika curriculumot, amelyben a múltbeliektől eltérően olyan példák vannak, amelyek nemcsak a matematikai ismereteket és a matematika alkalmazásához szükséges képességeket fejlesztik, hanem egy általánosabb személyiségfejlesz-

tést is szolgálnak. Olyan feladatok sorozata szerepel, mint például az itt következő: A csoportod egy olyan évzáró ünnepélyre készül, amelyen vendégül látjátok egymást és a meghívott vendégeket, a szülőket, a tanárokat. A vendéglátáshoz rendelkezésükre áll 80 font. A mellékelt árjegyzék alapján határozzátok meg, hogy mit vásárolhattok ebből a rendelkezésre álló összegből. Szerveztétek meg azt a vitát, amelyben mindenki elmondja az elképzelését a vásárlásról, illetve az évzáró megszervezéséről. Egy ilyen matematikafeladatban számos különféle képesség és készség fejlesztésére is mód nyílik, a gyerekeknek fel kell állítaniuk egy bizottságot, amely megtervezi a vendéglátást, vitatkozni kell, kompromisszumot kell kötni. Gyakorolni kell a demokrácia technikáit, továbbá olyan gyakorlati kérdésekkel kell szembenézni, hogy minek mennyi az ára, milyen fajta süteményeket, édességeket, üdítőitalokat lehet kapni, ezek közül melyek azok, amelyeket ilyen alkalomkor fel lehet kínálni a vendégeknek. Döntési készségek, képességek fejlesztése történik úgy, hogy közben matematikai képességek is fejlődnek.

- Ön az előbb utalt arra, hogy a curriculumnak nem az oktatás makroszintjén, hanem inkább a mikroszinten végbemenő folyamatok szabályozása szempontjából van jelentősége. Hogyan kell ezt a gyakorlatban értelmezni?

- Az oktatás makroszintjén az egyes tantárgyak programjaira vonatkozóan csak nagyon általános célokat lehet megfogalmazni. A történelemmel kapcsolatban makroszinten le lehet írni, hogy mi a történelem tanításának a célja, s melyek azok a témák, amelyeket a tantárgy keretén belül célszerű hangsúlyosabban kezelni. Azt, hogy az egyes témákat hogyan lehet értelmezni, már nem célszerű makroszinten leírni, mivel sokféle értelmezés létezik, és nem lehet ezek között konszenzust kialakítani. Ez a plurális demokrácia viszonyainak konkrét megjelenése a történelem-tanításban. Makroszinten tehát általában csak olyan célokat szabad rögzíteni, amelyekben széles konszenzus teremthető meg. A mikroszinten a curriculumokban viszont az oktatás tartalmára vonatkozó konkrétabb elképzelések is kifejezhetők, itt van helye az alternatívitásnak, a sokféle fejlesztési célnak. Ez nem a politika vagy a politikusok ügye, hanem a curriculumszakértőké. A politikusok ugyanis valószínűleg nagyon szép értékeket, célokat tudnának – és tudnak is – meghatározni, de ezeket a gyerekek nagy valószínűséggel csak reprodukálni, ha úgy tetszik, elszavalni tudnák, de semmiképpen nem tudnák elsajátítani, magukévá tenni. Ahhoz ugyanis, hogy az általános szinten megfogalmazott célok, értékek konkrét formában beépüljenek a tanulók személyiségébe, olyan speciálisan megtervezett tanulási folyamatokra van szükség, amelyek konkrét tevékenységek keretében segítik az értékek, célok belsővé válását. Megint hoznék egy konkrét példát. Amikor Izraelben egy átfogó tantervfejlesztési koncepciót dolgoztunk, megjelent a nemzeti célkitűzésekben a tolerancia értéke. Felmerült a kérdés, hogy milyen módon közvetíthető ez az érték. Azzal tisztában voltunk, hogy a tolerancia közvetítésére nem lehet egy külön curriculumot készíteni, amely az oktatás minden szintjén rögzíti, hogy milyen módon fejleszthető a tolerancia. Hosszas elemzés után azt a megoldást választottuk, hogy végigmentünk az összes tantárgy minden témáján, és megvizsgáltuk, hogy hol van a helye a tolerancia értékkör közvetítésének a matematikában, a biológiában vagy a történelemben. Ez az elemzés azt igazolta, hogy amennyiben felvázoljuk az oktatás által közvetíthető értékek sorát, szinte minden érték valamilyen formában minden tantárgy tanítása során közvetíthető. Maradjunk példaképpen a toleranciánál. Ebből a szempontból megvizsgáltuk a természettudományokat és azt tapasztaltuk, hogy a fizika ismeretanyagában éppen úgy megvan ennek az esélye, mint a biológiában vagy a kémiában. Elég utalni arra, hogy ha a tanár ismerteti a tudomány történetének jelentős

vitáit, a különböző nézeteket képviselő tudósok vagy tudományos iskolák képviselői közötti konfliktusokat és azok megoldódásának módjait, ezzel is a tolerancia értékét közvetítheti. Hasonló a helyzet a másokért érzett felelősségnek mint értéknek a közvetítésével. A természettudományok tanítása során számos témánál be lehet mutatni a természettudósok felelősségét a társadalom előtt, az emberiség és a jövő iránt. Például az atomfizika tárgykörének tanítása során a tudósok felelősségének a problémája megkerülhetetlen. Ugyanilyen példák sorát lehet megemlíteni a bioszféra kapcsán. Az értékek feltárása, közvetítésük curriculumokban történő lehetőségeinek feltárása nem politikusi, hanem szakértői feladat. Ismételten leszögezem, hogy csak a nagy nemzeti célok meghatározása tartozik a politika kompetenciakörébe.

– *A curriculumfejlesztésben Magyarországon még nem egészen tisztázottak a politikuskok és a szakértők együttműködésének a módozatai. Hogyan valósul meg ma a világban ez a fajta együttműködés?*

– Amint mondtam, az általános célok meghatározása a politikusok dolga, a curriculumszakértő azzal tud segíteni, hogy megmutatja a politikusnak egy adott curriculumtípusnak, egy curriculumfejlesztési koncepciónak – vagy több különböző koncepcióváltozatnak – az oktatási rendszerre gyakorolt hatásait a makroszinttől a mikroszintig, a tanítási óráig, a tanulók tudására, képességeik fejlődésére gyakorolt hatásig. Először tehát kellenek a politikai döntések a fontos alapkérdésekben. Itt van egy jelentős mozgástér az oktatáspolitikusok számára. A szakértő utána megmondja, hogy ezek a döntések milyen következményekkel járnak, s akkor a politikusnak még mindig van módja bizonyos korrekciókra.

– *Milyen kérdésekben van a politikának döntési kompetenciája?*

– Alapvetően abban, hogy melyek legyenek az oktatás tartalmát meghatározó alapértékek. Bár itt sem olyan nagy a mozgástér, hiszen a jelenkori kultúra lényegével gyökeresen ellentétes értékeket egyetlen parlament sem erősíthet az oktatásra. Ugyanez a helyzet az olyan, korábban már említett értékekkel, mint a tolerancia, a másság tiszteletben tartása, a kisebbségek védelme, az individuum szabadságának védelme, vagy az olyan érték, mint a „chance for evrybody”, azaz a társadalmi esélyegyenlőség. A politika dolga például annak eldöntése, hogy az iskolai nevelés közvetítse-e a vallást vagy ne közvetítse. Még a modern, szekularizálódó világban is hozhat olyan döntést a politika, mely szerint a vallás olyan fontos nemzeti érték, hogy az nem rekeszthető ki az iskolából. Zárójelben jegyezzem meg, hogy miután Izraelben erős a vallásos rétegek politikai képviselete, ezért olyan döntés született, hogy a nemzeti célokban a vallási értékeket is meg kell jeleníteni. Persze nem haszontalan, ha nemzeti célok megfogalmazásába a politikusok bevonják a curriculumszakértőket is, mivel a politika szférájába tartozó célmeghatározás során megfogalmazódnak olyan célok is, amelyekre a szakértői joggal mondhatja, hogy ezeket az adott társadalom kulturális közegében az iskola nem tudja megvalósítani. Nem lehet olyan morális vagy kulturális célokat kitűzni, amelyek idegenek a családok morális és kulturális normáitól. Bizonyításra sem szorul, hogy a nemzeti célok nem szakadhatnak el attól a mindennapi valóságtól, amelyek a családokban körülveszik a gyermekeket. Ha ennek a – persze meglehetősen differenciált – családi miliőnek a normáit, értékeit nem veszi figyelembe a célokat meghatározó politika, akkor egyrészt konfliktusok jöhetnek létre az iskola és a család – áttételesen a társadalom – között, másrészt az iskola nevelési törekvései valójában hatástalanok maradnak. A családok, a mindennapi lét értékei, normái ellenében ugyanis nem lehet eredményesen nevelni. Ez persze nem

jelenti azt, hogy a nagy nemzeti célok kitűzésével, megfogalmazásával nem lehet egy nagy közösség, egy nép, egy ország arculatán változtatni. Kétirányú a folyamat, de a mindennapi valóság meghatározó ereje azért sokkal erőteljesebb. A szakértőknek tehát az a dolguk, hogy megpróbálják a valósághoz közelíteni a politikusok céltételező tevékenységét.

- *Az előzők során úgy fogalmazott, hogy a curriculumokban jelenik meg az alternatívitás, a sokféle elképzelés. Ez azt jelenti-e, hogy az államnak alapvetően csak az alapelvek felvázolásában van meghatározó szerepe, az alternatívák megfogalmazásából, az oktatás konkrét tartalmának kialakításából akár vissza is vonulhat? Másként fogalmazva a kérdést: milyen mértékű szabadságra van lehetőség a nemzeti célok, ha úgy tetszik, alapelvek alapján készülő curriculumokban?*

- Az állam nem vonulhat ki a tartalom konkrét meghatározásából, de jelentősen csökkentheti a befolyását. Amennyiben teljesen ki akarna vonulni ebből a folyamatból, azzal rontaná a hátrányosabb társadalmi rétegek gyermekeinek iskolázási esélyeit. Az állam beavatkozása éppen azért szükséges, mert a hátrányosabb helyzetű gyerekeket befogadó iskolák intézményként is hátrányosabb helyzetűek, mivel tanáraik nagyon korlátozottan képesek a helyi fejlesztésre. Ezeknek az iskoláknak szükségük van adaptálható programkínálatra, s ennek megfelelően az állam egyre növeli az alternatívák számát, azaz egyre szélesebb választási lehetőséget kínál fel tantervekben, tantárgystruktúrában. Az államnak elő kell írnia, egy viszonylag nem nagy volumenű kötelező részt, s emellett lehetőséget kell adni a helyi iskolai kezdeményezéseknek egyrészt a helyi tananyag kidolgozásával, másrészt a kész – az állam által kidolgoztatott – programok egyre bővülő kínálatának biztosításával. Izraelben – ebben az alapjában véve nagyon kis országban – évente 200-nál is több, az iskolákban alkotott helyi tantervet küldenek be az Oktatási Minisztériumnak engedélyeztetés céljából. Némely tanterv a hagyományos diszciplináris struktúrában készül, de jelentős azoknak a tanterveknek az aránya is, amelyek meghaladják a tradicionálisan kialakult diszciplináris, tantárgyi kereteket. Új, több tudományterületet átfogó integrált tantárgyblokkok teremthetnek meg, új, az iskolai tantárgystruktúrában eddig nem szereplő programok, új tantárgyak születnek ebben a helyi programfejlesztési folyamatban. Olyanok, mint például videofilmkészítés, kommunikációs technika és ehhez hasonlóak. Az iskola környezetéhez, az adott településhez kapcsolódó események, ünnepek, évfordulók is alapul szolgálhatnak időleges vagy hosszabb időre tervezett helyi oktatási programok készítéséhez. A folyamat úgy működik, hogy például egy iskola vagy azon belül egy kis csoport elhatározza, hogy nem az érvényes tanterv szerint, hanem attól eltérő módon akarja tanítani a történelmet. Elkészítik az új alternatív tantervet és benyújtják véleményezésre a tanfelügyelőségre, ahol elbírálás után engedélyezik vagy felmerült kifogások miatt nem engedélyezik.

- *Szigorú-e az engedélyezési eljárás?*

- Nem, de azért az engedélyezési kérelemben elég részletes információt kell benyújtani arról, hogy milyen tankönyvekből, vagy ha ilyen nincs, akkor mely, a tanárok által összeállított szakirodalomból, szöveggyűjteményekből fogják az új programot tanítani. Az ezen programokban tanított tananyagok aztán megjelenhetnek az adott iskola érettségi vizsgáján, mint az öt-hat kötelező tárgy egyike. Így a programokhoz tehát ki kell dolgozni a követelményrendszert is, amely az érettségien kötelezően szereplő tárgyak standard követelményei mellett jelenik meg.

- *Mennyire érzi a pedagógusokat felkészültnek a helyi curriculumfejlesztési szerepre? Ide kapcsolódik egy másik kérdés: milyennek ítéli meg a gyakorló pedagó-*

gusok viszonyát az innovációhoz? Alapozható-e a tartalmi fejlesztés erre a helyi fejlesztési folyamatra?

– Nem tudom, hogy Izraelre, a világra vagy éppen Magyarországra vonatkozik-e a kérdés. Ezt egyébként az általam jól ismert Izrael esetében is nehéz megítélni. Egy biztos, hogy a világban lassan egy évtizede jelentős erőfeszítések indultak a helyi curriculumfejlesztés katalizálására. A magyarországi helyzetet nem ismerem, de azt látom, hogy itt is szaporodnak a helyi programok. Nagy változás van e téren mindenütt a világon. Valamikor egy tantervet, egy tankönyvet megírni valami misztikus dolognak tűnt. Jó, hogy ma a gyakorló pedagógusok közül egyre többen vállalkoznak erre. Aki ilyen tevékenységeket is végez, az biztos, hogy egy kicsit másként látja a világot is, másként tanít. S azt sem tartom olyan nagy bajnak, ha ezek a produktumok elmaradnak attól a standard követelményszinttől, amit a professzionális curriculumfejlesztőktől el lehet várni. Izraelben épp ezért nagyon sok energiát fektetnek a tanárok ilyen irányú fejlesztésébe, továbbképzésébe. Külön posztgraduális stúdiumokat szerveznek annak érdekében, hogy a tanárokat megtanítsák a helyi curriculumok kidolgozására. Persze naivság lenne feltételezni azt, hogy minden iskola minden pedagógusa innovatív. Izraelben hozzávetőlegesen 1200 elemi iskola van, ebből háromszáz-egynéhány olyan, ahol folyik valamilyen helyi fejlesztés, illetve saját maguk által készített tantervek alapján is folyik a tanítás. A tanfelügyelők sokat segítenek a fejlesztő pedagógusoknak, illetve a munkaközösség-vezetőknek. Működik néhány tantervfejlesztési központ is, amelyek figyelemmel kísérik az ő területükön lévő harminc-negyven fejlesztő teamet. Ezekben a központokban történik a curriculumfejlesztő-képzés is. A pedagógusokat az is érdekeltté teszi abban, hogy ilyen jellegű képzésben részt vegyenek, hogy ezért fizetési pótlék jár a részükre.

– *A helyi tantervfejlesztésnek általában akkor van igazán értelme, ha alkalmazására a központi, kötelező tanterv lehetőséget biztosít, azaz a kötelező követelmények teljesítésén túl van egy olyan szabad sáv, amit az iskola helyi programjai töltenek ki. Izraelben a tanítási idő mekkora hányadát kötik le az állam által kötelezően előírt programok, és mekkora a szabad sávnak az aránya?*

– Az izraeli kötelező tanterv az európai átlagnál erőteljesebben centralizált. A törvény 20 százalékban limitálja az iskola által szabadon kitölthető időt. Mint utaltam rá, az elemi iskolák egynegyedében folyik valamilyen fejlesztés. De ezeknek az iskolai innovációknak mindeddig csekély hányada hozott már olyan eredményeket, amelyek valóban alkalmasak arra, hogy kitöltsék ezt az említett 20 százalékos szabad sávot. Azaz az iskolák többsége még nem tud élni a tartalmi szabadság lehetőségeivel. Ugyanakkor van az iskoláknak egy kis hányada, ahol nagyon intenzív a tantervfejlesztő munka. Itt egyedi engedély alapján lehetőség van arra, hogy a helyi programok töltsék ki a tanítási idő harminc, sőt egyes esetekben a negyven százalékát. Biztos, hogy ez a jövő, de megvalósulásához a jelenlegi továbbképzésnél még intenzívebb képzésre lenne szükség. Úgy tűnik, hogy a helyi curriculumok készítésére a tanító és a tanárképzésben kell megkezdni a felkészülést. Külön stúdiumok és gyakorlatok keretében kell ezt tanítani. A gyakorlat fontosságát szeretném külön hangsúlyozni, amelynek keretében a tanító- és tanárjelöltek maguk dolgoznak ki új curriculumokat vagy curriculumrészleteket. Egy ilyen gyakorlati képzés megindítása után egészen mások lesznek a helyi, iskolai fejlesztés perspektívái.

– *Magyarországon, ahol a helyi fejlesztés az izraelivel azonos „gyermekbetegségekkel” küzd, az jelenti a legnagyobb problémát, hogy a helyi fejlesztési folyama-*

tokban készült curriculumok közül még a legkiválóbbak sem kerülnek be a programkínálatba, azaz nem alakul ki a programok piaca, ahonnan az önálló fejlesztésre ugyan nem képes, de a tanítási gyakorlatot megújítani akaró iskolák új programokat választhatnának. Hogyan oldják meg ezt a problémát Izraelben?

- Az általam említett tantervfejlesztési központok próbálnak segíteni a jó programok terjesztésében. Kísérletek történnek arra is, hogy ha egy körzetben van egy fejlesztésre vállalkozó iskola, akkor a körzetben lévő másik két-három iskola pedagógusait is bekapcsolják vagy magába a tantervfejlesztésbe, vagy ha ez nem lehetséges, akkor legalább az új curriculum kísérleti kipróbálásába. Ez azért lényeges, mert egyre inkább kezd kiderülni, hogy a curriculumproblematikában a fejlesztés mellett legalább annyira fontos a curriculum implementációja, azaz az adaptálása, beillesztése a meglévő és sok szempontból inerciával, tehetetlenséggel terhes rendszerbe.

- Sokak szerint az egész helyi fejlesztési logika mint olyan, az iskolában tapasztalható inercia, folyamatos visszarendeződés elkerülése érdekében született meg. Ön is így látja ezt?

- Nagyon sok tekintetben igen. Az igazság az, hogy nagyon szép curriculumokat lehet fejleszteni. A készítőt és a tantervet olvasó szakembert egyaránt eltöltheti az az érzés, hogy milyen korszerű, milyen naprakész egy tanterv. Ám az igazi minősítés, az igazi megmérettetés az implementáció során megy végbe akkor, amikor a tanterv az iskolába kerül, amikor a tanítók és tanárok elkezdik megvalósítani azt, ami a curriculumban van. Hiába készül el ugyanis egy bármennyire is kitűnő tanterv, ha a tanítók a kézbevétele után is ugyanazt csinálják, amit annak előtte. Az iskolának, az ott lejártszónó folyamatoknak nagyon nagy az inerciája. Ezért van olyan nagy jelentősége a helyi vagy regionális curriculumnak, mert ha a tanár valamilyen formában részt vesz egy új curriculum kidolgozásában, akkor egész más lesz a viszonya ehhez az új dokumentumhoz. Így sokkal több az esélye annak, hogy az új curriculum ténylegesen változtatásokat eredményez az iskolai tanítási folyamatban. Ez a helyi fejlesztés legfőbb célja és értelme, s nem az az illúzió, amit egyébként a világban sokan hangoztatnak, hogy a gyakorlattól úgymond idegen tantervfejlesztő szakembereket felváltják a helyi tanterveket fejlesztő gyakorló pedagógusok. Le kell számolni azzal az illúzióval, hogy az iskolák, az ott dolgozó pedagógusok képesek arra, hogy a jövőben teljesen egyedül, önállóan fejlesszék a tanterveket. Évekkel ezelőtt azzal a metaforával próbáltam érzékeltetni a curriculumkészítő és a pedagógus viszonyát, hogy a tantervíró a színdarab, a szövegkönyv írója, s a pedagógusok a színészek, akik estéről estére életre keltik a színdarabíró által megírt figurákat, az elképzelt szituációkat. Amikor ezt elmondtam, a kollégáim kijavítottak, s azt mondták, a valóságot sokkal jobban jellemzi az a metafora, amely szerint a tantervkészítők az építőanyagokat, a felépítendő épület elemeit előállító szakemberek, a tanítók pedig az építőmesterek, akik a meglévő elemekből a saját elképzeléseik szerint összerakják az épületeket.

- Szellemes a metafora...

- De jó lenne-e az, ha mindenkor az építésznek kellene kivájni a sziklahegyekből azokat a köveket, amelyekből elkészül az épület? Azt hiszem, nem lenne igazán jó, mert az esetek többségében ez a köfektés elvonná az építőmester figyelmét az épület architektúrájának a megalkotásától.

Az interjút SCHÜTTLER TAMÁS készítette

Nevelés és oktatás az izraeli kibucokban

A kibucjelenség kizárólag ennek az évszázadnak a jellemzője Izraelben. Sokan nem értették és még a mai napig sem értik azt, hogyan is tudtak fennmaradni, működésüket biztosítani. Pedig napjainkra az izraeli kibucok elérték társadalmi érettségüket, hiszen többségüket az 1920-as években alapították, az első telepesek is több mint hat évtizedre tekintenek vissza. A jelenlegi kibucok tagjai leginkább az alapító tagok utódai, generációs kapcsolat van az idősebb és a fiatalabb kibucnyikok között.

Az első kibucokat az 1920–30-as évek bevándorlói alapították. Az esetek többségében a vezetést a második generáció vette át az alapítótól, a gazdasági irányítást, a társadalmi, valamint az oktatási feladatokat egyaránt. Ez az a generáció, amely többségében megmaradt „kibucnyiknak”.

A vidéki közösségek, a mosavok (mezőgazdasági szövetkezeti forma, de a magántulajdon megtartásával) és a kibucok rehabilitációs központok is voltak mindazok – többek között az európai pogromok elől menekültek – számára, akik rászorultak. Izrael állam 1948. évi létrejötte előtt e közösségek többsége virágzásnak indult. A történelem során ezek a közösségek elvesztették etnikai és ideológiai folytonosságukat. A későbbiek során ezekben a közösségekben nagy súlyt fektettek a felnőttoktatásra és az egész életen át tartó képzésre, ezzel is erősíteni kívánták a közösségi szellemet és a szellemi színvonal állandó emelését.

Az izraeli oktatás és a kibucokban folyó oktatás alapértékei

Az 1949-ben megjelent oktatási törvény érintetlenül hagyta az addig létező oktatási intézményeket és azt a három, egymástól alapvetően eltérő független irányzatot, amely a három politikai párt oktatáspolitikai elveinek a befolyása alatt állt. A jövő zsidó államának alapjait a cionista mozgalommal összhangban kívánta lerakni az 1920-ban Londonban kialakított, úgynevezett *Mizrahi*-irányzat, amelynek a *Mizrahi Párthoz* tartozó vallásos iskolák feleltek meg. A szocialista – szociáldemokrata – eszméket képviselő *Munkáspárt* irányzatát, a *Histadrut Szakszervezeti Szövetség* képviselte. A harmadik irányzat a szekuláris iskolák mögött álló *Általános Cionista Párté*. E harmadik trend azonban a gyakorlatban nemigen érvényesült. Az említettek mellett valójában létezett egy negyedik, egy ultraortodox vallási, de nem cionista irányzat is, az *Aqudat Israel*, amely már az államalapítás előtt is működött, és az állam megalakulása után a nemzeti zsidó oktatási rendszeren kívül maradt.

A tömeges bevándorlás miatti megváltozott körülmények ezt a helyzetet egyre inkább tarthatatlanná tették, mivel az új bevándorlók számára ismeretlenek voltak a létező politikai és az azoknak megfelelő oktatási irányzatok. A bevándorlók sok esetben a pártok politikai manipulációjának áldozataivá váltak. Ilyen helyzetben került sor arra az 1949-es alkotmánykiegészítésre, amely a bevándoroltak településein eltörölte a négy elismert oktatási irányzat közötti választási lehetőséget. 1951-ben kiéléződött a helyzet, a vallási irányzat vezető szerephez

szeretett volna jutni a Munkáspárt parlamenti frakcióján belül. A kormány lemondott, a Knesszet (a parlament) feloszlott, és kiírták az új választásokat.

Az oktatásügy körül kirobbant éles politikai konfliktusok meggyőzték az akkori miniszterelnököket, *Ben Guriont*, hogy az addig érvényben volt sajátos pluralizmus, az úgynevezett „trend”-rendszer komolyan veszélyezteti a nemzeti egység kialakulását, s egyszerűsége nehezíti a bevándorlók társadalmi integrációját. A jobboldali és a középpártok olyan egységes állami oktatási rendszert követeltek, amely azonos normákat érvényesít minden intézményben, a vallásos iskolákban is. 1953-ban a Knesszet jóváhagyta az Állami Oktatási Törvényt, amely megszüntette a politikai pártok pedagógiai befolyásának lehetőségét, azokat a szervezeti kapcsolatokat is felszámolta, amelyek ezt korábban lehetővé tették. A törvény gyakorlatilag eltörölte a korábban már ismertetett négy oktatási irányzatot, és lefektette egy egységes szellemű oktatás alapjait. A törvény felhatalmazta a tanárokat és az oktatásban működő szakembereket a tanulók körében folytatandó pártpropaganda, illetve szervezeti beavatkozás elleni fellépésre.

A törvény 2. cikkelye a következőképpen határozta meg az állami oktatás fő céljait: „Az oktatás célja... a zsidó kultúra értékeinek és a tudomány terén elért eredményeknek a közvetítése, a haza szeretetére, az államhoz és a zsidó néphez való hűségre nevelés,... a mezőgazdasági munkában szerzendő gyakorlat elősegítése, a kétkézi munkában szükségessé váló ügyesség kifejlesztése, a pionír- (haluc) mozgalom fontosságának hangsúlyozása, minden olyan cselekedet példaként állítása, amely a haza szabadságát szolgálja, az egyéniség tisztelésére, ... a toleranciára nevelés, ... a közös munkálkodás elősegítése, az emberiség szeretetére nevelés.”

Ezek a megfogalmazások, különösen a „zsidó kultúra értékei” kifejezés használata a „zsidó vallási értékek” helyett, valamint a kétkézi munka, a mezőgazdaság és a halumozgalom előtérbe állítása a Munkáspárt hagyományos értékrendjének érvényesülését jelzik.

Témánk szempontjából fontos azonban kiemelni azt, hogy a kibucok értékrendje és oktatási rendszere sok vonatkozásban eltér az állami oktatás rendszerétől és annak egész értékrendjétől. Az 1953-as Állami Oktatási Törvény ugyan kivonta az iskolákat a politikai pártok befolyása alól, de ennek ellenére tagadhatatlan, hogy a Munkáspárt továbbra is szoros kapcsolatban áll a kibucokkal. A párt egyébként saját oktatási hivatallal rendelkezik, befolyással van az igazgatói és tanári kinevezésekre. A tanárok részére három, erre a célra létrehozott kibucban rendszeres továbbképzést szerveznek. Ellentétben a helyi, önkormányzati iskolák szervezeteivel, a kibucok általában a kerület vezetőivel konzultálnak még mielőtt kineveznék a tanárokat a kibucokon belül lévő „hivatalos” általános iskolákba.

A kibucszakszervezetek oktatási hivatalai olyan szolgáltató jellegű továbbképzést is szerveznek, amelyek során a kibucok képviselőiben részt vevő tanárok kidolgozzák saját speciális tantervüket, amely tartalmilag eltér az állami iskolákétól.¹ A tantervet nem a minisztérium hagyja jóvá, bár ezt elvileg előírják a törvények, a jogszabályok és a szabályzatok. A kibucokban a képzés teljes mértékben a kibuc értékrendjének közvetítését és a kibucban kialakult életforma átörökítését szolgálja. Az ilyen jellegű tanítás alapját képező ún. „kibucanterv” csak azért tekinthető legálisnak, mivel az is a kibucmozgalom kontinuitásának garanciája.

Az izraeli kibucok iskoláinak tantervei szorosabban kapcsolódnak a társadalom igényeihez, mint ahogyan ez a legtöbb európai országban megvalósul. Általánosan elfogadott, hogy az iskolai curriculumra úgy tekintenek, mint a társadalomhoz

¹ A tantervkészítésről és -fejlesztésről Izraelben *Arieh Lewy* professzor részletesebben szól a vele készült interjúban lapunk 25. oldalán.

kapcsolódó interaktív tényezőre. Az iskolai curriculum társadalmi célok szolgálatában áll, és valamilyen módon segít megőrizni a társadalom konzervativizmusát. Ez a funkció lehet tudatos, illetve kevésbé tudatos. A kibucok tantervében a közösség nyilvánvalóan tudatosan konzerválja a kibucok társadalmi struktúráját, tehát az oktatás is a struktúra fenntartását szolgálja. Ezzel szemben például Olaszországban, Franciaországban, sőt még Angliában is mindezek a funkciók rejtettebbek.

Az izraeli oktatáskutatók több mint 400 tantervet tanulmányoztak, amelyek tapasztalatait hasznosították a különböző típusú izraeli kibucokban. Ennek eredményeként felvázolták a kibucok számára kötelező tantervek körvonalait, amelyek figyelembe veszik a kibuc következő funkcióit: a kibuc mint társadalmi egység, a kibuc mint a cionista irányzat, a kibuc mint életforma és a kibuc mint ideológiai értékrend. A tanterv célja, hogy bemutassa az ideológiai, társadalmi és oktatásügyi tényezők átfogó megközelítésének módszerét, képviselje a kibucban tanulók érdekeit, valamint, hogy lehetővé tegye a folyamatos módosítást is. A tantárgyakat a Nemzeti Tantervi Bizottság dolgozta ki, a regionális, és a helyi pedagógiai fejlesztő központok közreműködésével. A tantervek alapján dolgozó tanárok speciális felkészítő programon vettek részt a Haifa mellett működő Oranim Kibuc Oktatási Központban. Egy speciális bizottság vizsgálja annak lehetőségét, hogyan lehet összehangolni és kompatibilissé tenni a kibuc tantervben szereplő tantárgyak tananyagát a nem kibuc tanterv alapján működő iskolákban tanított tananyaggal.

A bentlakásos kibuciskolák múltja és jelene

Izraelben igen magas a bentlakásos iskolák aránya. Az izraeli fiatalok 18%-a 13 és 17 éves kora között bentlakásos intézményekben tanul. Az utóbbi években tanévenként átlagosan 37 ezer fiatal tanult a 309 bentlakásos iskolában, amelyekben szigorúbb feltételek között zajlik a tanulók szocializálása. A bentlakásos iskolák közel egyharmada kibucokban működő úgynevezett Youth Group, azaz Ifjúsági Csoport iskola. Van közöttük szakiskola, mezőgazdasági iskola és komprehenzív iskola egyaránt. 74 ortodox kollégium, főleg talmud tanrendű jesíva fiúk számára, 47 általános iskola, illetve kis családi ház jellegű otthonok. Ehhez a 309 intézményhez hozzáadhatunk még közel 90 újrászocializáló intézményt, amelyek a hátrányos helyzetben levő vagy beilleszkedési nehézségekkel küzdő fiatalokkal foglalkoznak (például az új bevándorlók gyermekeivel), így ezek gyakorlatilag a kibucok korrekciós intézményeinek tekinthetők.

Az izraeli bentlakásos iskolák léte négy történelmi tradíción alapul. Ezek – a diaszpóra² bentlakásos intézményi formái, az államalapítás előtti korszak bentlakásos iskolái, a kibuc bentlakásos rendszere, illetve az állam megalakulása után kialakult bentlakásos iskolarendszer – hagyományainak ötvözésével, szervezeti formáinak és tapasztalatainak felhasználásával alakult ki a mai iskolarendszer.

A diaszpóra bentlakásos iskolái

A diaszpórában a zsidó oktatás legmagasabb fokát a bentlakásos iskolák jelentették. A különböző iskolai formák közül a jesívaiskolákat érdemes kiemelni, amelyek a keleti és nyugati zsidó közösségekben több száz éven keresztül magas színvonalú továbbtanulási lehetőséget jelentettek a fiatalok és a felnőttek számára. A héde-

² diaszpóra: a szétázottan – zömében Kelet- és Közép-Európában – élő zsidó közösségek létformájának elnevezése.

rek³ és a jesivák⁴ léte és minél nagyobb számú látogatottsága azért volt olyan fontos, mert nem mindegyik kis zsidó közösség tudott önállóan iskolát fenntartani, ezek a bentlakásos intézmények azonban minden kis közösség tagja számára biztosították az iskolázás lehetőségét. Ezek az iskolák ilyen módon több funkciót is betöltöttek a tradicionális zsidó társadalomban: elsősorban a zsidó elit számára oktatási intézményként működtek, kulturális szimbólumokat örökítették át, közvetítették a Talmud ismereteit és nem utolsósorban életben tartották a zsidó tradíciókat. Ugyanakkor a jesiva egyben a társadalmi mobilitást is szolgálta, mivel kapuja mindenütt nyitva állt a szegényebb fiatalok számára is.

A jesiva egészen napjainkig megtartotta hagyományos – nem is elsődlegesen oktatási, mint inkább tradíciókra szocializáló – funkcióját mindazon ortodox vallásos fiatalok számára, akik Európában, illetve általában a diaszpórában élnek.

Azt a tényt, hogy valaki elhagyta otthonát azért, hogy a jesivában tanulhasson, vallásos cselekedetnek kellett tekinteni. Ahogy a Talmud mestereinek bölcs mondása tanítja a zsidó etika alapvető tanításában (Mishnah Aboth [Atyák szakaszai traktátus] 4): „Ez az út vezet a Tórához: kenyér legyen a táplálékod, sóval, vízzel is mértékkel igyál, a pusztai földön hálj, sanyarú életet élj és a Tórával fáradozz...” (Talmud, 447. old.)

A két világháború között Izraelben a bentlakásos keret, amelyet gyakorló kibucoknak hívtak, egyben a fiatalok és felnőttek pionír cionista mozgalmát is összetartotta. Ebben a pionír telepesközösségben erős volt a törekvés arra, hogy tagjaik Palesztinában új mezőgazdasági településeket hozzanak létre, hogy együtt lakjanak, éljenek és dolgozzanak távol a családjuktól. A pogromok elől menekültek is ezeken a településeken fogadták be. Ez az életmód presztízst jelentett a résztvevők – zömében fiatalok – számára. Az 1920-as és 30-as években nemcsak a szegény, hanem a gazdagabb családok gyermekei között is gyakori volt, hogy mindent hátrahagyva vállalták a kihívást, a nélkülözéssel járó új életformát az akkori Palesztina sivatagos és mocsaras vidékein.⁵ Mivel a jesivákban való részvétel, a Hachsara kibucokban való tanulás hozzátartozott a bentlakásos rendszerhez, a diaszpórában sem bélyegezték meg az intézményeket amiatt, hogy időnként bűnöző gyermekeket is befogadtak. Éppen ezért a bentlakásos iskolákat a későbbi Palesztinában, illetve Izrael államban is megbecsülték.

Az államalapítás előtti bentlakásos iskolák

Bentlakásos iskolák az első cionista telepek megjelenésétől, a XIX. század utolsó évtizedeitől kezdődően léteztek Palesztinában. Az első modern mezőgazdasági település Palesztinában a Mikve Izrael bentlakásos iskola volt, amelyet 1870-ben alapítottak. Egyedül az ilyen jellegű kibuciskolák biztosították a teljes középfokú képzésben való részvétel lehetőségét az egészen 18 éves korig látogatható úgynevezett folyamatos osztályokkal. Annak ellenére, hogy a diákok többsége mezőgazdasági munkával kívánt foglalkozni, ezeknek az iskoláknak a tantervében nagy teret kaptak a tudományos jellegű, elméleti tantárgyak. Így következett be az, hogy a kibucok gyermekei magasabb szintű oktatásban részesülhettek, mint városi kortársaik.

Elsősorban ezek az iskolák biztosították a középfokú képzést a városokból vidékre költözött cionista telepek gyermekei számára. Ezek a szülők a cionista

³ héder: a vallási iskola alsó fokának héber elnevezése

⁴ jesiva: a vallási iskola következő fokozata

⁵ Ilyen családi háttérrel indult Magyarországról útjára a legendás Szemes Hanna, akit később Budapesten 1944-ben a nyilasok végeztek ki.

mozgalom legaktívabb tagjai és támogatói voltak. Az angol fennhatóság alatt központi állami irányítás nélkül a főbb politikai pártok hozzáálltak a különböző társadalmi funkcióknak megfelelő szervezetek, így az oktatási szervezetek kialakításához. A cionista Munkáspárt jelentős oktatási szervező tevékenységet fejtett ki, aminek következtében az egyik fő oktatási irányzat e párt égisze alatt működött. Az irányzat politikai vezetésének meghatározó szerepe volt a mezőgazdasági települések megalapításában, majd az állam létrejötte után, városi és falusi mezőgazdasági iskolák egész sorának létrehozásában. A párt politikai aktivistái a mezőgazdasági általános iskolák végzőseit arra ösztönözték, hogy tanulmányaikat vidéki, illetve kibucokban működő mezőgazdasági iskolákban folytassák. Ez egyrészt a kibucok mezőgazdasági szakemberképzése színvonalának emelését, másrészt a politikai elit kibucokba helyezését szolgálta. A mezőgazdasági iskolákban a városi gyerekek együtt nevelkedtek a vidéki településeken élő gyerekekkel, akiknek szülei egyébként a cionista mozgalom legaktívabb tagjai voltak. Sok szülő a falvakban és a kibucokban való továbbtanulásban látta gyermeke sorsának elrendeződését, az új hazába való beilleszkedés legjobb útját. A mezőgazdasági iskolák nagy tömegben fogadták be az Európából, főleg Kelet-Európából érkező zsidó fiatalokat, akik egyedül vagy csoportosan érkeztek Palesztinába azért, hogy új életet kezdjenek őseik földjén.

A korábban alapított bentlakásos mezőgazdasági iskolákban elsősorban a mezőgazdasági képzésre, emellett a humán-, illetve természettudományok széles skálájának oktatására helyeződött a hangsúly. Az állam megalakulását megelőző időszakban az új mezőgazdasági települések, elsősorban kibucok létrehozása s ennek keretében az ország védelmi erejének a kiképzése volt a cél.

A pionírok (héberül: halutzok) a cionista mozgalom, az akkor kibontakozó zsidó társadalom politikai elitjét jelentették. A politikai és társadalmi elit számos tagja csakúgy, mint a későbbi kormányok – részben már Palesztinában született – jeles politikai és katonai vezetői ezekben a bentlakásos mezőgazdasági iskolákban tanultak és tettek érettségit a harmincas-negyvenes években. *Yitzhak Rabin*, *Yigal Allon*, *Simon Perez* mind a ben-shemeni ifjúsági falu⁶ tanulói voltak. Ez az iskola az államalapítás előtti korszakban sok más iskolához hasonlóan elsősorban tanulóinak a szocializálására koncentrált, és csak kisebb súlyt fektetett a mezőgazdasági képzésre. Ezek az elitképző iskolák a zsidó tradíciók megismertetését, megőrzését tekintették alapvető pedagógiai céljuknak, de nem ortodox módon. Az iskolák tevékenységének irányát a két világháború közötti időszakban az európai kulturális háttér adta meg, különös hangsúlyt helyezve a tradicionális európai humán műveltség közvetítésére. Ez a szocializáció természetesen nem konfliktusmentesen jutott érvényre, mivel a bevándorló, illetve menekült gyerekek között nyelvi és szociális háttér tekintetében igen jelentős eltérések voltak.

Az állam megalakulása előtti időszakban a mezőgazdasági iskolák, az angol public schoolokhoz hasonlóan, aktív társadalmi szerepre készítették fel tanulóikat. A mezőgazdasági iskolák nem szigetelték el tanulóikat a társadalomtól, sőt éppen ellenkezőleg, a cionista telepéseket jellemző életstílus, normák és értékek elsajátíttatását tekintették az egyik legfontosabb nevelési célnak.

⁶ Ebben az iskolában volt egy ideig igazgató a cikk szerzőjének nagybátyja, *Mordehaj Avi Saul*, akinek nevéhez – héber nyelvű szépirodalmi tevékenységen túl – Thomas Mann regényeinek, *József Attila* verseinek héberre fordítása is fűződik.

Az államalapítás előtti korszak kibucainak bentlakásos iskolái

Az izraeli kibucmozgalom iskolái képesek voltak az európai emigránsok gyerekei szinte teljes körének a befogadására. Különösen azokat a cionista ifjúsági csoportokat tudták gyorsan beilleszteni, amelyeknek tagjai előzőleg már rendelkeztek némi mezőgazdasági szakértelmel, továbbá az úgynevezett *Hashomer Hatzair*⁷ szülők gyermekeit, a városi gyermekeket és a bevándorlók, illetve a menekültek gyermekeit.

A Hashomer Hatzair szülők maguknak az oktatási intézményeknek az alapjait rakták le a kibucokban. A harmincas évek elejétől egyre erősödött az az elképzelés, mely szerint a kibuc tagok gyermekeit külön oktatási keretek között kell tanítani. Ezt a bentlakásos keretet hívták „oktatási intézménynak”, s ez a kibucoktól elkülönült ifjúsági faluként működött volna, követve *Gustav Winiken* ezzel kapcsolatos elméletét. Mások éppen azt szerették volna megvalósítani, hogy az oktatás a kibucok keretei között történjék.

Városi gyerekek egyénileg és csak egészen ritka esetben csoportosan érkeztek a kibucokba. Ők és szüleik ideológiaiilag kötődtek a kibuc eszméjéhez, vagy a már ott élő családtagjaik iránti érzelmi vonzódás hozta őket a városból vidékre. A városból a kibucokba érkezett gyerekek közül sokan csonka családokból kerültek ki. A második világháború alatt és után több kibuc fogadott be gyerekeket a szegényebb városokból, hátrányos társadalmi háttérrel. Ezek a diákok a legtöbb esetben be tudtak kapcsolódni a már működő oktatási intézményekbe.

A bevándorlók, illetve a menekültek gyermekeit 1934-től a kibucok folyamatosan fogadták be. Ezek a fiatalok főleg Kelet- és Közép-Európából, továbbá Németországból szervezett csoportokban érkeztek. Kivándorlásukban jelentős szerepe volt az egyre erősödő antiszemitizmusnak, továbbá az identitásuk keresésének és megtalálásának.

A kibucok ebben az időben a védelem előretolt bástyáit jelentették, ahol a mezőgazdasági és a katonai funkciók szinte összeolvadtak. Minden kibucban folyt katonai kiképzés.

A kibucok azért fogadták készségesen a bevándorló, menekült fiatalokat, mert a letelepedők nagy száma a cionista eszmék megvalósulásának új lehetőségét jelentette. Ennek jegyében új kibucok alapítására is sor került. A második világháborút követően, 1948-ig különösen nagy figyelmet fordítottak a holocaustot túlélte, árva európai bevándorló gyermekekre. Őket a kibucokban külön ifjúsági csoportokban helyezték el, nem nevelték együtt a kibucnyikok már ott született gyermekeivel. Külön házakban éltek, külön tanáraik voltak, akik külön foglalkoztak velük.

A felmérések azt mutatják, hogy az 1934 és 1939 között bevándorolt gyermekek gyorsabban alkalmazkodtak a kibucbeli életformához, mint ahogyan az társadalmi és kulturális háttérük különbözőségei miatt várható lett volna. A második világháborút követően az alkalmazkodás azonban sokkal több megrázkódtatással járt. A szülők elvesztése okozta és a háborúban átélt félelmek miatt elszenvedett traumák hatásait csak igen nehezen lehetett feloldani.

A diákok tanulmányiához a mai napig hozzátartozik, hogy heti egy alkalommal – különböző órászámban – részt vesznek a munkában. A munkára nevelést mindig is az oktatás egyik fő feladatának tekintették Izraelben. Ugyanakkor a kibucok megpróbálták elirányítani a fiatalokat a védeettséget is biztosító közösségből, s lehetővé tették számukra azt, hogy tanulmányaikat a kibucon kívül folytassák. Az volt az előzetes elvárás, hogy a másutt folytatott tanulmányok után a

⁷ Az 1930-as években alakult cionista telepesmozgalom.

diákok visszatérnek a kibucba és ott hasznosítják tudásukat, ezzel szemben az történt, hogy e lépéssel csökkent a fiatalok kötődése a kibucchoz, és egyre erőteljesebbé vált elvándorlásuk tendenciája.

Sajátosan jelenik meg a kibucok tantervében és az iskoláztatás általános megközelítésében a kibucból való kiszakadás megelőzése. A kibucokban kialakult tantervek klasszikus és egyetemes tantárgyközpontú curriculumok, amelyek elsődleges célja a jellem fejlesztése, a társadalmi beilleszkedés elősegítése. Külön hangsúlyt helyeztek a magas színvonalú képzésre és a gazdag értékvilágot magában foglaló értékrendszer közvetítésére, továbbá a zsidó kulturális örökség és az erkölcsi értékek összehangolására a kibuccal és a cionista mozgalommal. Mindezek előtérbe kerültek a gyakorlati jellegű szakképzésben is. Ez a megközelítés saját összefüggésben van azzal a tudatos céllal, hogy a diákokat egy úgynevezett státusz-csoportba juttassák azért, hogy méltó utódai lehessenek a kibuc alapítóinak. A magas színvonalú értékközvetítés és nevelés tehát ezt, és nem a kibucn kívüli társadalmi követelményeknek való megfelelést szolgálta. Ez magyarázza azt, hogy miért nem tehettek a kibucok gyermekei záróvizsgát középiskolai tanulmányaik végén. Ezzel ugyanis megakadályozták azt, hogy a fiatalok a kibucn kívüli intézményekbe és végleg szabad pályára kerülhessenek. A Kibuc Harzi baloldali szárnya vizsgálta felül azt a határozatot, amely lehetetlenné tette a kibucok gyermekei számára a központi érettségi vizsgán való részvételt.

A gyermekek tanulmányait közvetlenül az úgynevezett madrich koordinálta, aki a tanár és a társadalomba való beilleszkedést segítő nevelő szerepét is betöltötte, és aki összekötő kapocs is volt a felnőtt- és a gyermektársadalom között. A madrichok képzett emberek voltak, de nem voltak hivatásos tanárok, sok esetben még abban a tárgykörben sem szereztek formális alapképzettséget, amelyet tanítottak. A madrichot rotációs alapon a kibuc jelölte ki és a kibuc közgyűlése hagyta jóvá a kinevezést, amelynek legfőbb feltétele a kibucchoz való kulturális kötődés volt. Egy madrich általában egy vagy két csoporttal foglalkozott két éven keresztül. Feladata a kibucokban az elitnevelés, ezzel együtt az integráció erősítése, a csoportok szolidaritásának fejlesztése és az értékek átörökítésének segítése.

Bentlakásos iskolák az államalapítás után

Az államalapítást követő időszakban jelentős változások mentek végbe az izraeli oktatásügyben, ezen belül a legnagyobb átalakulás a középiskolai oktatásban történt. A középiskolák a kibucok érdekeit szolgáló elitképzésről fokozatosan áttértek az egyre szélesebb rétegeket oktató iskolarendszerre. Ez az irányváltás kapcsolatban van a tanulmány elején már említett oktatási törvény életbe lépésével, továbbá az egymástól eltérő oktatási irányzatok megszüntetésével.

Az elitista oktatási rendszer kiterjesztése az általánossá váló középiskolázás felé éreztette hatását a kibucok bentlakásos iskoláiban is. A különböző időszakok tömeges bevándorlási hullámai – legutóbb az 1990-es oroszországi zsidó emigrációs hullám – ugyan időről időre újabb és újabb virágzásnak indították a bentlakásos oktatást, újra és újra megnövekedett a héber nyelv oktatása és a zsidó (izraeli) kultúra megismertetése iránti igény. Az újabb bevándorló csoportok megjelenése újabb ifjúsági csoportok létrehozására készítette a kibucokat. Az ifjúsági bevándorló irodák számára mindez állandóan megújuló kihívást jelentett. Ezek az irodák a bevándorló fiatalok oktatásában-nevelésében, társadalomba történő beilleszkedésük elősegítésében azonban a kibucok keretei közötti közös iskolákban megvalósítható módszereket részesítették előnyben a kibucn belül elkülönített bentlakásos intézményben megvalósítható modellel szemben. Ennek több oka is volt; elsősorban az, hogy az ideológiai szempontok kerültek ismét előtérbe, nevezetesen azok, ame-

lyek a kibucokat mint „mozgalmat” kívánták újra erősíteni, s e célból a kibucoknak az oktatás terén szerzett tapasztalatait szélesebb körben terjeszteni és felhasználni.

A kibucokban – az oktatáspolitikai trendekkel összhangban – már nem a mezőgazdasági ismeretek oktatása volt az alapvető cél, hanem az általánosan elfogadott tudásanyag oktatása. Az 1950-es évek végére a bentlakásos iskolák sok vonatkozásban átvették a kibucok oktatási, nevelési tapasztalatait, és kiegészítették tanterveiket az általános műveltség elemeivel, a természettudományok és a klasszikus human tudományok tanításával.

Különböző okok miatt erre az időre a kibucok elvesztették az addigi, leginkább az államalapítást megelőzően élvezett kitüntetett pozíciójukat. Az angol fennhatóság alatt ugyanis a kibucmozgalomhoz még önkéntesen lehetett csatlakozni, s a kibucletnének volt egy heroikus pionírjellege. Az államalapítást követően az új bevándorlók, akik hátrányos helyzetből indultak, már nem törtek a kibucokban korábban jellemző mozgalmi elitrétegek felé. Számukra már nem is igen kínálkozott más lehetőség, mint a kibucokban élni, tanulni és dolgozni. Igen sok kibuc nem tudta már magát tisztán mezőgazdasági tevékenységből fenntartani, ezért egyre jelentősebb mértékű ipari kiegészítő tevékenység végzésére kényszerült, ami megnövelte az ipari jellegű szakmai képzés iránti igényeket.

Mindezek ellenére a kibucok politikai ereje, súlya ma is jelentős Izraelben. A Knesset tagjai között – mindenekelőtt a munkáspárti frakcióban – igen magas az egykori kibucnyírók aránya, holott a kibucban élők aránya az 1948-as 8 százalékról, mindössze 3 százalékra esett vissza. (Ez az arány az 1990-es évek elején a volt Szovjetunióból érkezett menekülthullám következtében némileg bizonyára nőtt.)

A függetlenség előtti időszak ideológiáját felváltotta az izraeli új technokraták pragmatizmusa, ezt azonban a mai politikusok többsége még nehezen fogadja el. Ők ugyanis még mindig a közvetlen termelőmunkát részesítik előnyben a magasan kvalifikált szellemi tevékenységekkel szemben. A cionista pártok politikusai, az alapító kibucnyírók mellett új elitsoport jelent meg, amely aktívan részt kíván venni a kormányban, az adminisztrációban, a társadalmi szervezetekben, a gazdasági életben és a védelemben.

A kibucmozgalom elvesztette eredeti pozícióját, amellyel az államalapítás előtt rendelkezett, amikor olyan fontos nemzeti feladatokat látott el, mint az elitevel, a védelem és a települések szervezése.

Az új generáció: technokraták, tudományos és gazdasági szakemberek, diplomáták és katonai vezetők új elitje más értékrendet állított fel, szemben a régi generációval, akik esetében státuszkritériumként a pionírok sajátos szellemisége és ideológiája érvényesült. Ez az értékváltás súlytalanítja el egyre jobban a kibucoktatást, a bentlakásos iskola közoktatásban betöltött korábbi igen fontos szerepét.

Irodalom

Arieli, Mordecai-Yitzak Kashti-Simcha Shlasky: Living at School: Israeli Residential Schools as people-processing organizations. Ramot Publishing Co. 1983.
(The Israeli residential schools as a social organization)

Kashti, Y.-Arieli, A.: People in Institutions: The Israeli Scene. London. 1986.

Kleinberger, Aharon: Society, Schools and Progress in Israel. Pergamon Press. 1969.

Lewy, Arie: Twenty Years Evaluation activities at the Israel Curriculum Center. Jerusalem Ministry of Education and Culture. Israel Curriculum Center. 1986.

Világkonferencia a speciális szükségletűek neveléséről

Spanyolország kormánya és az UNESCO Párizsi Központja a „Speciális szükségletűek nevelése; lehetőség és minőség” címmel világkonferenciát rendezett 1994. június 7–10. között. A résztvevők – mintegy háromszázan: miniszterek, parlamenti képviselők, egyetemi tanárok, jogászok és szülők – 88 országot és 25 nemzetközi szervezetet (Világbank, UNICEF, WHO, ILO, EASE) képviseltek a világ minden részéről.

A Magyar UNESCO Bizottság felkérésére e beszámoló szerzői vettek részt a jelentős eseményen.

A világkonferencia gondolatvilága és a mondanivaló kikristályosodott összegzését tartalmazó tézisek részben megerősítik, részben új megvilágításba helyezik a hazai többségi pedagógia és a gyógypedagógia viszonyát, és a teendők egész sorát vázolják. Ezért tartják fontosnak, hogy a róla szóló részletes beszámólót minél szélesebb körben megismerjék és megvitassák.

A központi téma kiindulópontja az ENSZ 1993-as hivatalos állásfoglalása volt a fogyatékos személyek esélyegyenlőségének biztosításáról. Ez az állásfoglalás arra szólítja fel a különböző országok kormányait, hogy legyen a fogyatékos személyek oktatása az általános oktatási rendszer integráns része.

A konferencia fő témája az integrált nevelés egy továbbfejlesztett formája, a befogadó (inkluzív) iskolai oktatás volt. A befogadó iskola lényege a többségi iskola nyitottsága és olyan feltételek biztosítása, amelyek a speciális nevelési szükségletek kielégítésére is alkalmasak.

A konferencia a jogi eljárások, a törvénykezés; az iskolai perspektívák (tantervek, iskolaszervezés, fogyatékosok aktív bevonása az iskolai életbe, tanárképzés) és a közösségek perspektívája (az egyesületek és a szülők szerepe, szakmai rehabilitációs tevékenység, nemzetközi pedagógiai programok) témák keretében foglalkozott ezzel a kérdéskörrel.

Végül elkészültek a legfőbb megállapításokat tartalmazó tézisek, valamint egy javaslat a legfontosabb teendőket összegző Akciós tervre. Ezt a programot a véglegesítés után a tézisekkel együtt megküldik a részt vevő országok kormányainak és UNESCO bizottságainak.

A BEFOGADÓ ISKOLA; AZ AKCIÓS MUNKATERVEZET FŐ GONDOLATA

A tervézet célja, hogy informálja a kormányokat, a nemzetközi szervezeteket, a nemzeti segítő intézményeket, a nem kormánysszervezeteket és más testületeket arról, hogyan alkalmazzák a *salamancai téziseket* a speciális szükségletű nevelés elveiről, jogi eljárásairól és gyakorlatáról. A munkaterv támaszkodik a részt vevő

országok nemzeti tapasztalataira, az ENSZ és más kormányközi szervezetek határozataira, ajánlásaira, kiadványaira, mindenekelőtt a *Fogyatékos személyek esélyegyenlőségéről* szóló *standard törvényekre* (A/C 3/48/L. 3. 1993. október 1.).

A munkaterv vezérelve az, hogy az iskoláknak *valamennyi gyermeket* el kell látniuk tekintet nélkül testi, szellemi, szociális, emocionális, nyelvi vagy más állapotukra. Fogadják be a fogyatékos és a tehetséges gyermekeket, az utcagyermeket és a dolgozó gyermekeket, a távoli vagy szomszédos populációk gyermekeit, a nyelvi, etnikai vagy kulturális kisebbségek gyermekeit, valamint veszélyeztetett vagy marginális területek vagy csoportok gyermekeit egyaránt. Ezek a feladatok a kihívások széles körét állítják az oktatási rendszerek elé. A tervezetben a „speciális nevelési szükségletek” fogalma kiterjed mindazokra a gyermekekre, akik külön fejlesztést igényelnek fogyatékoságuk vagy tanulási nehézségük miatt. Számos gyermeknek van tanulási nehézsége, és így speciális nevelési szükséglete is az oktatás valamely időszakában. Az iskoláknak meg kell találniuk azokat a módszereket, amelyekkel hatékonyan taníthatnak minden gyermeket, ideértve azokat is, akiknek komoly hátrányaik vannak. Általános az egyetértés abban is, hogy vonják be a speciális nevelési szükségletű gyermekeket és fiatalokat azokba az oktatási lehetőségekbe, amelyeket a gyermekek többsége számára hoztak létre. Ez vezet a *befogadó iskola* fogalmához. A befogadó iskolák feladata olyan gyermekcentrikus pedagógia kialakítása, amely alkalmas valamennyi gyermek sikeres oktatására. Ezen iskolák előnye nemcsak az, hogy minden gyermek számára minőségi oktatást biztosítanak, hanem létrehozásuk nagy lépést jelent a diszkriminatív attitűdök megváltoztatása, az elfogadó közösségek kialakítása és a befogadó társadalom fejlesztése szempontjából is.

A speciális szükségletek nevelése magába foglalja a többségi pedagógia azon elveit, melyek valamennyi gyermek számára előnyösek. Feltételezi, hogy az egyének közötti különbségek meglete természetes, és hogy a tanulást ennek megfelelően kell a gyermek szükségleteihez igazítani, ahelyett, hogy a gyermeknek kellene alkalmazkodnia az előre elrendelt feltételekhez, a tanulási folyamat üteméhez és természetéhez. A gyermekcentrikus pedagógia valamennyi tanuló számára és ennek következtében a társadalom egésze számára is haszonnal jár. A tapasztalat azt mutatja, hogy jelentősen csökkentheti a lemorzsolódók és évismétlők számát, s ugyanakkor biztosítja a magasabb szintű átlagteljesítményeket. A gyermekcentrikus pedagógia hozzájárul ahhoz, hogy az anyagi ráfordítások ne vesszenek kárba, és a remények ne hiúsuljanak meg. Mindkettő igen gyakori következménye a gyenge minőségű oktatásnak és az „azonos méret mindenkire illik” pedagógiai szemléletnek. A gyermekcentrikus iskolák emberközpontú társadalom gyakorlati terei is, mivel valamennyi egyed különbözőségét és méltóságát egyaránt tiszteltben tartják. Megváltoznak a szociális perspektívák. A fogyatékos személyek problémái túlságosan sokáig kötődtek a fogyatékoságot hangsúlyozó társadalomhoz, amely inkább a tünetekre összpontosított, mint a képességekre.

Számos ország gyakorlata mutatja, hogy a befogadó iskolákban érhető el a legjobban a speciális nevelési szükségletű gyermekek integrációja, mivel ez a közösség valamennyi gyermekének érdekeit szolgálja.

A befogadó iskola alapelve az, hogy valamennyi gyermek együtt tanuljon, ha csak lehetséges, tekintet nélkül nehézségeikre és a közöttük fennálló különbségekre. A befogadó iskolának fel kell ismernie a tanulók eltérő igényeit, és reagálnia is kell ezekre. Alkalmazkodnia kell az eltérő tanulási stílusokhoz, tempókhoz, és biztosítania kell mindenki számára az oktatás minőségét a megfelelő tantervek, szervezési formák, tanítási stratégiák, oktatási és anyagi feltételek felhasználása és a helyi önkormányzattal, közösségekkel való partnerkapcsolat révén. A támoga-

tás és a szolgáltatás legyen rendszeres annak érdekében, hogy az iskolában folyamatosan felderülő speciális igényeket kielégíthessék.

A befogadó iskolákban kapják meg a speciális nevelési szükségletű gyermekek mindazt a támogatást, amire szükségük van az eredményes oktatáshoz.

A befogadó iskolai oktatás a leghatékonyabb eszköz ahhoz, hogy szolidaritás alakuljon ki a speciális nevelési szükségletű gyermekek és társaik között. A gyermekek elhelyezése speciális iskolába vagy az iskolában tartósan működtetett speciális osztályokba, illetve részlegekbe kivételes esemény kell legyen, amit csak azokban a ritka esetekben javasolnak, amikor egyértelműen igazolható, hogy a többségi osztályokban folyó oktatás nem alkalmas a gyermek nevelési vagy szociális szükségletének kielégítésére, vagy akkor, ha ezt követeli meg a gyermek vagy a többi tanuló fejlődése.

Vannak olyan országok, amelyek a károsodásoknak megfelelő speciális iskolák fejlett rendszerével rendelkeznek. Ezek a speciális iskolák értékes források lehetnek a befogadó iskolák fejlesztése során. A speciális iskolák tantestületei rendelkeznek a gyermeki fogyatékoságok korai szűréséhez és felismeréséhez szükséges szakismeretekkel. A speciális iskolák a többségi iskolák tantestületeinek képzési és tájékoztatási központjaiként is működhetnek. Végül a speciális iskolák – vagy a befogadó iskolákban létesített részlegek – továbbra is biztosíthatják a legalkalmasabb fejlesztést azon viszonylag kevés fogyatékos gyermek számára, akiket a többségi osztályok vagy iskolák nem tudnak megfelelően ellátni. A meglévő speciális iskoláknak szánt beruházásoknál tekintetbe kell venni új és kiterjesztett szerepüket, amely a többségi iskoláknak a speciális nevelési szükségletek kielégítésével kapcsolatos szakmai segítségnyújtás formájában valósul meg.

A keretternv ajánlásainak gyakorlati alkalmazása mindenütt csak az országra jellemző körülmények figyelembevételével valósulhat meg.

IRÁNYELVEK AZ ORSZÁGOS SZINTŰ TEENDŐKHÖZ

Jogi kérdések és szervezés

Az integrált nevelés és a későbbi, közösségi alapú rehabilitáció is a befogadáson, a részvételen alapul, és egyenlő jogokat biztosít a speciális nevelési szükségletűek számára, követve a mindenki számára nyitott nevelés nemzeti stratégiáját. A világ országait a következő lépések megtételére szólítják fel:

A törvényalkotás vegye tekintetbe a fogyatékos gyermekek esélyegyenlőségének biztosítását az elemi, közép- és felsőfokú oktatásban, méghozzá, amennyire csak lehetséges, integrált keretek között.

Párhuzamos és kiegészítő törvényeket kell kidolgozni az egészségügy, a szociálpolitika, a szakmai képzés és a munkavállalás területén annak érdekében, hogy támogassák és tegyék hatékonyá az oktatásügyi törvényeket.

Az oktatásügyi irányítás minden szinten – a nemzetitől a helyi dokumentumokig – összpontosítson arra, hogy a fogyatékos gyermek a lakóhelyéhez legközelebbi iskolát látogathassa, vagyis azt az iskolát, amelybe akkor is járna, ha nem volna fogyatékos. Ez alól csak azon konkrét eseteknél szabad kivételt tenni, amikor speciális iskolai oktatásra van szükség.

A fogyatékos gyermekek integrálása váljon a mindenki számára nyitott iskolák programját követő nemzeti tantervek integráns részévé. Még akkor sincs szükség arra, hogy az oktatás kizárólag szegregált legyen, amikor a gyermekeket speciális iskolákban helyezik el. Ösztönözni kell a többségi iskolák bizonyos óráin való részvételt. Meg kell tenni a szükséges intézkedéseket annak érdekében, hogy

biztosítsák a befogadó iskolai elvet a közép- és felsőfokú intézményekben, továbbá a tanárképző programokban is.

Az egyes irányok főhatóságainak a felelősségéhez tartozik, hogy a speciális szükségletű neveléshez külföldi eredetű anyagi forrásokat is találjanak, és hogy nemzetközi partnerekkel együttműködve biztosítsanak az országon belül elsőbbséget a mindenkinek szóló nevelés megvalósítása számára.

Iskolai faktorok

A legtöbb kíváncsi változás nem kizárólag a speciális nevelési szükségletű gyermekekre vonatkozik, hanem része egy tágabb értelemben vett reformnak, amely fejleszti az oktatás minőségét, és biztosítja valamennyi tanuló magasabb tanulmányi teljesítményét. Az *Iskola mindenkié* világnyilatkozat kimondja a gyermekcentrikus alapelvet, amely valamennyi gyermek sikeres iskolai előmenetelét biztosítja. Az oktatás vezető elvei a következők:

Tantervi rugalmasság

A tanterveket a gyermekek szükségleteihez kell igazítani, és nem fordítva. A többségi iskoláknak ezért biztosítaniuk kell azt a tantervi rugalmasságot, hogy megfeleljenek az eltérő képességű és érdeklődésű gyermekeknek is.

A speciális nevelési szükségletű gyermekeknek pótlólagos oktatási segítséget kell biztosítani az általános iskolai tanterven belül, hanem pedig más tantervek keretében. A vezérelv az, hogy minden gyermek ugyanabban az oktatásban részesüljön, és kapjanak kiegészítő támogatást az ezt igénylő gyermekek.

A tanítást közel kell hozni a tanulók saját tapasztalataihoz, és gyakorlatiasabbá kell tenni a gyermekek jobb motiválása érdekében.

Felül kell vizsgálni az eddigi értékelési eljárásokat. Az építő jellegű értékelést úgy kell beilleszteni az oktatási folyamatba, hogy ezáltal a tanulók és a pedagógusok felismerjék, mit sikerült megtanítani, elsajátítani, illetve hogy felszínre kerüljenek a nehézségek, amelyek leküzdéséhez segítséget kell nyújtani.

A speciális nevelési szükségletű gyermekeknek folyamatosan segítséget kell nyújtani, ami az osztályban biztosított minimális segítségtől az iskolán belül adott és a tanulást segítő kiegészítő programokig terjedhet, illetve ha szükséges, gyógy-pedagógusok, külső szakemberek bevonását is jelentheti.

Szükség esetén igénybe kell venni meghatározott technikai eszközöket abból a célból, hogy a tanterv elsajátítását elősegítsék, és segítsék a kommunikációt, a mozgást és a tanulást. A technikai eszközök gazdaságosabb és hatékonyabb felhasználása érhető el, ha ezeket központilag biztosítják minden körzetben, ahol megvan a szakértelem az eszközök egyéni szükségletekhez való alkalmazásához és karbantartáshoz.

Biztosítani kell a szakértelmet, az országos és a regionális szintű kutatást ahhoz, hogy a speciális szükségletűek adekvát nevelését segítő technikákat kialakítsák.

Oktatásirányítás

A helyi önkormányzatok és az iskolaigazgatók főszerepet játszanak abban, hogy nyitottabbá tegyék az iskolákat a speciális nevelési szükségletű gyermekek számára, amennyiben őket erre felhatalmazzák. Arra kell felkérni őket, hogy rugalmas vezetési stílust alkalmazzanak, növeljék az oktatási erőforrásokat, differenciálják

a tanulási lehetőségeket, vegyék igénybe a gyermek és gyermek közötti segítségnyújtást, támogassák a tanulókat a nehézségek legyőzésében, és hogy alakítsanak ki szoros kapcsolatot a szülőkkel és a lakóközösséggel.

Az iskolaigazgatók sajátos felelőssége, hogy biztosítsák az iskolaközösségen belül a pozitív hozzáállást, és hogy megszervezzék a tanárok és segítő szakemberek közötti hatékony együttműködést.

Minden iskola kollektíven felel minden egyes tanuló sikéréért és kudarcáért. Inkább az oktatási teamre, mint az egyes pedagógusra háruljon a felelősség a speciális nevelési szükségletű gyermek oktatásáért. A vállalkozó szülők és más önkéntes jelentkezők vegyenek aktívan részt az iskola munkájában.

Információ és kutatás

A fő gyakorlati megoldások modelljének publikálása fejlesztheti az oktatást és a tanulást. Az idevágó kutatási eredmények közzététele is fontos. Nemzeti szinten támogatni kell a tapasztalatok összegyűjtését, a dokumentációs központok fejlesztését és a hozzáférés lehetőségét az adatokhoz.

A speciális szükségletűek nevelését integrálni kell a kutatóintézmények és a tantervfejlesztő központok programjaiba. Speciális figyelmet kell szentelni e téren az innovációs tanítási-tanulási stratégiák gyakorlatának, kutatásának. A többségi iskolák pedagógusait aktívan be kell vonni az elméleti és gyakorlati kutatásokba. Fontos a nemzetközi kutatási együttműködés növelése is.

Pedagógus-utánpótlás, pedagógusképzés

A fogyatékos tanulók lássanak maguk előtt példákat, olyan felnőtt fogyatékosokat, akik sikeresek. Biztosítani kell a fogyatékos tanulók felsőbb szintű képzését abból a célból, hogy maguk is részt vehessenek azon eljárások kidolgozásában, amelyek későbbi életüket érintik. Az oktatási rendszerek vegyenek fel fogyatékos tanárokat is, és vonják be őket a speciális szükségletű gyermekek nevelésébe.

Valamennyi tanító- és tanárjelölt hallgatónak ismeretekkel és jártasságokkal kell rendelkeznie arról, milyen a jó tanítás, ideértve a speciális szükségletek ellátását is. Meg kell velük értetni, mi érhető el az iskolában a helyileg biztosított segítő szolgáltatások bevonásával, hogyan lehet a tanterv tartalmát adaptálni, felhasználni a technikai eszközöket, individualizálni az oktatási eljárásokat, hogy a képességek szélesebb köréhez alkalmazkodjanak stb. A pedagógusképzők gyakorló iskoláiban különös figyelmet kell szentelni annak, hogy felkészítsék a hallgatókat az önállóságra, fejlesszék azon képességeiket, hogy a tantervet és az oktatást a tanulók szükségleteihez igazítsák és együtt tudjanak működni más szakemberekkel és a szülőkkel.

A speciális nevelési szükségletek kielégítése terén elért jártasságokat tekintetbe kell venni a tanulmányok értékelésekor és a diplomák minősítése során.

Alkalmat kell teremteni a helyi önkormányzatok előadójának, szakfelügyelőinek, igazgatóknak és a tapasztalt tanároknak, hogy fejleszthessék ezirányú vezetői képességeiket, segíthessék és képezhessék a kevésbé tapasztalt kollégákat.

Szükséges valamennyi tanár továbbképzése. Ezeket lehetőleg közvetlenül iskolai szinten kell megvalósítani, igénybe véve a távoktatás eljárásait is.

A speciális szükségletűek nevelésére szakosodó képzést általában integrálni kell a többségi pedagógusképzésbe, vagy rá kell építeni, hogy a szakok egymást kiegészíthessék, és biztosítani lehessen a mobilitást.

A gyógypedagógus-képzést újra át kell gondolni abból a szempontból, hogy a speciális szakemberek különböző szervezési formákban legyenek képesek dolgozni, és irányító szerepet játszassanak a speciális nevelési szükségletűek programjaiban. A közös kiindulási alap a nem fogyatékosokhoz kötődő általános szemlélet, amely valamennyi fogyatékosági csoport felé nyitott, ezt követheti a további szakosodás egy vagy több fogyatékosági szakterületen.

Az egyetemeken töltsenek be fő tanácsadói szerepet a speciális szükségletűek nevelésében, különös tekintettel a kutatásra, értékelésre, tanárképzésre, képző programok és anyagok tervezésére. Fontos, hogy fogyatékos személyeket is bevonjanak a kutatásba és a képzésbe annak érdekében, hogy szempontjaikat teljes mértékben tekintetbe vegyék.

Külső segítő szolgáltatások

A befogadó oktatáspolitikában döntő jelentőségűek a segítő szolgáltatások. E szolgáltatásokat minden szinten elérhetővé kell tenni a speciális nevelési szükségletű gyermekek részére. A szolgáltató központban minél több gyógypedagógusnak kell ellátnia a többségi iskolák speciális nevelési szükségletű tanulóit. Tanárképző intézmények és/vagy speciális iskolák egyaránt biztosíthatják a szükséges eszközöket és tananyagokat, továbbá képzés formájában a jártasságokat olyan oktatási eljárásokban, amilyeneket a többségi iskolákban nem alkalmaztak.

A különböző külső intézményekből érkező segítséget, például a tanácsadó pedagógusok, a nevelésszociológusok, logopédusok, terapeuták munkáját helyi szinten kell összehangolni. Jól bevált út, ha több iskola működik együtt a személyi és tárgyi feltételek felhasználása terén.

Elsőbbségi területek

A speciális nevelési szükségletű gyermekek és fiatalok integrációja eredményesebb, ha a pedagógiai fejlesztési tervek keretében külön figyelmet fordítanak a korai fejlesztésre valamennyi gyermek jobb taníthatósága érdekében, valamint a későbbi életkorban az átmenetre az iskolarendszerből a felnőtt munkavállalásába.

Korai fejlesztés

A befogadó oktatás sikeressége nagymértékben függ a gyermekek speciális nevelési szükségletének korai felismerésétől, kivizsgálásától és fejlesztésétől. A hat éven aluli gyermekek korai gondozási és nevelési programjainak célja a testi, szellemi, szociális fejlesztés és az iskolaérettség elérése. E programok rendkívül értékesek és gazdaságilag is hasznosak az egyén, a család és a társadalom számára a fogyatékoság enyhítése szempontjából. E szint programjainak érvényesíteniük kell a befogadás elvét, ötvözniük kell az óvodai tevékenységeket és a korai egészségügyi gondozást.

Számos országban figyelembe veszik már a korai életkori fejlesztés elvét, programját óvodák és bölcsődék létesítéskor és/vagy a család felkészítése során, illetve az otthon alkalmazható fejlesztő eljárásokkal kapcsolatos tanácsadás alkalmával.

Felkészítés a felnőttkorra

A speciális nevelési szükségletű fiatalokat segíteni kell az iskolai életből a felnőtté váló világába való átmenet során. Az iskoláknak fel kell készíteniük őket az anyagi függetlenségre, a felnőtt élet szociális és kommunikációs elvárásaira. Ez azt is jelenti, hogy megfelelő képzési eljárásokat kell alkalmazni, ideértve az iskolán kívüli valós élethelyzetekkel kapcsolatos tapasztalatokat is. A speciális nevelési szükségletű idősebb tanulóknál alkalmazott tantervnek speciális átmeneti programokat kell tartalmaznia, és ha a tanulók arra alkalmasak, segítséget is a felső szinten történő továbbtanuláshoz. A szakmai képzésnek fel kell őket készítenie a későbbi önálló életre, a közösségekben való részvételre. Ehhez aktivizálni kell a pályaválasztási tanácsadókat, a munkaügyi hivatalokat, a szakszervezeteket, a helyi önkormányzatokat és más szolgáltatásokat, intézményeket.

Felnőttképzés és továbbtanulás

A fogyatékos személyekre különös figyelemmel kell lenni a felnőttképzési és továbbtanulási lehetőségek tervezésekor és végrehajtásakor. Speciális tanfolyamokat kell indítani, amelyek alkalmazkodnak a különböző felnőtt fogyatékosági csoportok szükségleteihez és körülményeihez.

Közösségi távlatok

A speciális nevelési szükségletű gyermekek sikeres oktatása nemcsak a művelődésiügyi minisztériumok és az iskolák feladata. Igény van a szülők közreműködésére, a közösségi és önkéntes szervezetek mozgósítására és a lakosság egészének támogatására is.

A szülők partneri kapcsolata

A speciális nevelési szükségletű gyermekek oktatása-nevelése a szülők és a szakemberek közös feladata. A szülők pozitív attitűdje elősegíti az iskolai és szociális integrációt. A szülőknek segítségre van szükségük ahhoz, hogy jól tölthessék be szerepüket a speciális nevelési szükségletű gyermek mellett. Megerősítést kaphatnak a családok és a szülők például egyszerű és világos nyelven megírt tájékoztatások révén.

Ki kell alakítani az együttműködő, támogató partneri kapcsolatot az iskolavezetők, a pedagógusok és a szülők között, és a szülőket a döntések meghozatalakor aktív partnereknek kell tekinteni. A szülőket ösztönözni kell arra, hogy otthon is, az iskolában is, vegyenek részt a tanítási tevékenységben. Lehetőséget kell nyújtani arra, hogy megfigyelhessék a hatékony eljárásokat, megtanulják, hogyan szervezhetők a tanterven kívüli tevékenységek; továbbá ellenőrizzék és segítsék gyermekük tanulását.

A kormányok vegyék át az irányítást a szülők partneri kapcsolatának támogatásában mind a szülői jogokról szóló irányelvek, mind a törvényhozás vonalán. Támogatni kell a szülői szervezetek erősödését, és tagjaikat be kell vonni azoknak a programoknak a tervezésébe és kivitelezésébe, amelyek révén gyermekük nevelése minőségileg javítható. Konzultálni kell a fogyatékos személyek szervezeteivel is a programok tervezésének és végrehajtásának mikéntjéről.

A közösségek szerepvállalása

A decentralizáció és a helyi, területi alapokra épülő tervezés elősegíti a közösségek bevonását a speciális nevelési szükségletű személyek fejlesztésébe. Az önkormányzati vezetők feladatai közé tartozik az is, hogy ösztönözzék a különböző közösségek részvételét a célok megvalósításában.

Az önkéntesen szerveződött egyesületek szerepe

Mivel az önkéntesen szerveződött egyesületek és az országos nem kormánysszervezetek szabadabban tevékenykedhetnek és gyorsabban reagálhatnak a fennálló szükségletekre, támogatni kell őket az új gondolatok felvetésében és az új eljárások átadásában. Újító és katalizátorszerepet tölthetnek be, és kiterjeszthetik a közösségi programokat.

A fogyatékos személyek szervezeteinek aktív szerepet kell biztosítani a szükségletek felderítésében, a teendők sorrendjének megállapításában, az ügyintézésben, a végzett feladatok értékelésében.

Tömegtájékoztatás

A végrehajtásban részt vevők minden szinten – ideértve az iskola szintjét is – adjanak rendszeresen hangot a befogadó szemlélet melletti elkötelezettségüknek, és támogassák a pozitív attitűdöt a speciális nevelési szükségletűek iránt a gyermekek és a pedagógusok között, valamint a lakosság széles körében.

A médiák szerepe igen nagy a fogyatékos személyek integrációja iránti pozitív társadalmi magatartás kialakításában, az előítéletek, a téves ismeretek felszámolásában és a fogyatékos személyek képességei iránti nagyobb optimizmus és bizalom megteremtésében. A médiák hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a munkaadók kedvezőbben viszonyuljanak a fogyatékos személyek alkalmazásához. A médiákat fel kell használni arra is, hogy informálják a közvéleményt az új oktatási irányzatokról, különösen a többségi iskolákban biztosított speciális nevelésről a pozitív gyakorlati példák és sikeres tapasztalatok bemutatása révén.

Az anyagi háttér biztosítása

A mindenki számára elérhető befogadó iskolák kialakítását a kormánypolitikában és az országos fejlesztés programjában is előnyben kell részesíteni. Csak ezen az úton nyerhetők megfelelő anyagi források. A szemlélet és a prioritások változása önmagában kevés, ha legalább a minimális anyagi igényeket nem elégítették ki. Országos és önkormányzati szintű iskolapolitikai elkötelezettség szükséges ahhoz, hogy kiegészítő pénzügyi forrásokra találjanak és folyamatosan biztosítsák a meglévőket. Az önkormányzatoké az elsőbbség a befogadó iskolák fejlesztésében, de mivel az kevés, szükség van a kormánysszintű ösztönzésre és támogatásra is.

Az anyagi források iskolák közötti, költségvetés szerinti megosztása során realisan tekintetbe kell venni az eltérő képességű gyermekek megfelelő nevelésének biztosítása következtében fennálló különböző igényeket. A befogadó iskolák prioritása mellett szükséges a kísérleti projektek támogatása annak érdekében, hogy tapasztalatokat nyerjenek az ilyen iskolák módszereinek a további terjesztéséhez.

Biztosítani kell az anyagi támogatást a többségi iskolák pedagógusainak képzéséhez, a segítő központok létesítéséhez, továbbá a gyógypedagógusok számá-

ra is. Rendelkezésre kell álljanak a szükséges technikai eszközök is az integrált oktatási rendszer sikeres működtetéséhez.

Fontos a különböző minisztériumok (művelődési, egészségügyi, népijóléti, munkaügyi) emberi, intézményes, szellemi és anyagi forrásainak, a területi és helyi szervezeteknek, továbbá más szakosodott intézmények tevékenységének koordinálása. Az oktatási és a szociális szemlélet összefonódása a speciális szükségletűek nevelése szempontjából szakszerű ügyintézési struktúrákat igényel ahhoz, hogy kialakuljon az országos és helyi szintű különböző szolgáltatások összehangolása és az erőforrások egyesítése.

IRÁNYELVEK A REGIONÁLIS ÉS NEMZETKÖZI TEVÉKENYSÉGHEZ

A nemzetközi együttműködés fontos szerepet játszhat a kormány szintű és nem kormány szintű, regionális és interregionális szervezetek között a befogadó iskolák kialakításának támogatása terén.

A nemzetközi együttműködés egyik lényeges feladata a kipróbáló és fejlesztő kísérleti projektek beindításának támogatása.

A regionális vagy országok közötti partnerkapcsolat közös tevékenységek tervezéséhez vezethet a speciális szükségletűek nevelése témájában.

Elő kell segíteni az adatok, információk és a kísérleti programok eredményeinek cseréjét az országok és régiók között. A befogadó oktatás fejlődése érdekében a nemzetközileg összehasonlítható eredményeknek a nemzetközi oktatási adatbázis részévé kell válniuk. Szubregionális központok segíthetik elő az információk cseréjét. Meg kell erősíteni a regionális és nemzetközi szinten már fennálló struktúrákat, és a tevékenységeket ki kell terjeszteni az irányelvek, a tervezés, a képzés és az értékelés területeire.

A speciális nevelés nemzetközi és technikai támogatása számos forrásból ered. Ezért biztosítani kell ezek összehangolását az ENSZ-en és más szervezeteken belül.

Nemzetközi együttműködéssel támogatni kell az oktatásszervezők és más szakemberek regionális szintű továbbképző szemináriumait, és elő kell segíteni a különböző országok egyetemi tanszékei és képző intézményei közötti együttműködést az összehasonlítható tanulmányok, referencia értékű dokumentumok és oktatási anyagok előállításának érdekében.

A nemzetközi együttműködés segítse azon regionális és nemzetközi szakmai egyesületek erősítését, amelyek a speciális szükségletűek nevelésének fejlesztésével foglalkoznak, és támogassa szaklapok, folyóiratok létrejöttét és terjesztését, valamint regionális tanácskozások és konferenciák megtartását.

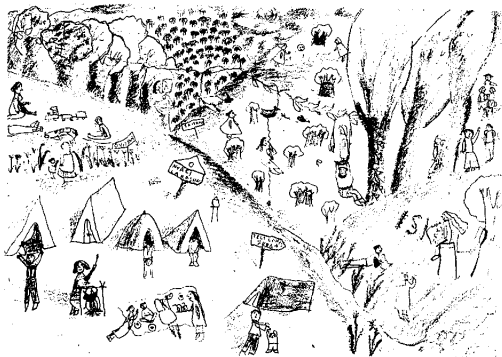
A nevelési témájú nemzetközi és regionális értekezletek járulnak hozzá ahhoz, hogy a speciális nevelési szükségletek a megbeszélések integráns részeként, és nem elkülönített témaként szerepeljenek. Konkrét példaként hozható fel, hogy a speciális szükségletűek nevelése szerepeljen az UNESCO és más kormányközi testületek által szervezett regionális miniszteriális szintű konferenciáinak napirendjén.

A nemzetközi együttműködés és az „Iskola mindenkié” kezdeményezés anyagi támogatásában és fejlesztésében részt vevő intézmények biztosítják, hogy a speciális szükségletűek nevelése szervesen beépüljön valamennyi fejlesztő projektbe.

Beszámoló a konferencia egyik alprogramjáról, a magyar pedagógiát is érintő, „Az oktatás mindenkié” UNESCO-projektéről:

Az 1985-ben számos ország részvételével kidolgozott módszertani program gyakorlati ismereteket nyújt a befogadó iskolák pedagógusainak arról, hogyan tehetik hozzáférhetővé az oktatást a speciális nevelési szükségletű gyermekek számára. Ugyanakkor külön hangsúlyt helyeznek arra, hogy a tanulás egyben a többi tanuló számára is a korábbinál magasabb színvonalú legyen. A projektet továbbképző tanfolyamokon ismertetik. A konferencián elhangzott előadások számos ország tapasztalatairól szóltak. (Itt jegyezzük meg, hogy a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolán az UNESCO egyik munkatársa 1993 szeptemberében már bemutatta a programot az ország óvoda- és pedagógusképző intézményei képviselőinek. A projekt írásos anyaga magyar nyelven is megjelent.)

Rendkívül fontos volna a fentiek tükrében újra átgondolni a magyar gyógypedagógia fokozatosan megvalósítható kettős szerepkörét, a hagyományos tevékenység mellett a többségi iskolák pedagógiájába szervesen beépülő feladatait, továbbá a többségi iskolák kiterjesztett felelősségét a speciális szükségletű gyermekek neveléséért. Mindennek tükröződnie kellene a törvények szintjén, a végrehajtási utasításokban, a tanárképzésben és továbbképzésben, az alapvető pedagógiai dokumentumokban. Csak így várható, hogy e gondolatok végül is megvalósuljanak a mindennapi pedagógiai gyakorlatban. A koncepció bizonyára csak hosszú távon érezteti a hatását, de az első lépéseket mielőbb meg kellene tenni.



Cseppben a tenger

A VALLÁSOKTATÁS AZ EURÓPAI UNIÓ NYILVÁNOS ISKOLÁIBAN

A Cahiers Pédagogiques-nak egy 1993. évi teljes száma A vallások oktatása a laikus iskolában címet viseli. Témáját a publikáció szélesen értelmezi: nemcsak a különböző vallások oktatásának – az elsőként a francia laikus iskolában – megvalósult helyzetét mutatja be, hanem elemzi a vallásoktatással kapcsolatban az Európai Unió többi országában kialakult problematikát is. Úgy gondolom, hogy Európához való felzárkózási törekvéseink időszakában nem éréktelen az EU-országok mai gyakorlatának áttekintése.

Az Európai Unió országainak nyilvános iskoláiban változatos a vallásoktatás helyzete. Tulajdonképpen két, egymástól alapjaiban eltérő felfogás érvényesül. Az egyik a franciaországi, ahol az egyház és az állam teljes szétválasztásának elve alapján létrejött a laikus nyilvános iskola, amelyben helyet kapnak a különböző vallásokra vonatkozó ismeretek, a másik a többi országé, ahol egymástól ugyan eltérő mértékben és módon, de megvalósul a különböző felekezetű tanulók vallásoktatása.

A FRANCIA LAICIZMUS

A francia laicizmus alapjai messze, a XVIII. századba nyúlnak vissza. 1789-ben a polgári jogok deklarációjának 10. szakasza – a laicizmus szabadsága értelmében – kifejti: „Senki nem háborgatható meggyőződése, még vallásos meggyőződése miatt sem, hacsak annak megnyilvánulásai nem bontják meg a törvény által megszabott rendet.” Ezt követően korán, már a XIX. század elején megtaláljuk a polgári jogok deklarációjának iskolai vetületét: a nyilvános iskola laicizálását.

A közoktatás laicizálásának alapjai

Az elsőfokú oktatásról kiadott, 1882. március 28-i törvény már a tantervek laicizálásának az elve értelmében fogant. Első cikkelye – amelynek szövege felsorolja, hogy az oktatás mely tantárgyakat foglalja magában ezen a fokon – az első helyen az „erkölcsi-polgári tanítást” írja elő. Második cikkelyében pedig rögzíti, hogy „az elsőfokú nyilvános iskolák hetenként egy napon – a vasárnapon kívül – szünetelnek abból a célból, hogy lehetővé tegyék a szülők számára, ha azok kívánják, hogy vallásoktatásban részesítsék gyermekeiket az iskolán kívül”. A vallásoktatás a magániskolákban fakultatív.

Alig négy évvel később már az oktatók laicizálását is kodifikálják. Az 1886. október 30-i törvény az elsőfokú iskola laicizálásáról 17. cikkelyében kimondja: „A tanítást a nyilvános iskolák minden fajtájában kizárólag laikus oktatókra bízzák.”

A XX. század küszöbén kifejezésre jut a szétválasztás laicizmusa: az 1905. évi december 9-i törvény kimondja az egyház és az állam szétválasztását. Kifejezi, hogy a Francia Köztársaság biztosítja a lelkiismereti szabadságot, garantálja a vallások szabad, a polgári rendet nem zavaró gyakorlását. Ennek megfelelően

szabályozza a tanulók vallásoktatásának a kérdését is. Egybehangzóan a már említett 1882. évi márciusi törvénnyel úgy intézkedik, hogy a nyilvános iskolákba beírt 6-13 éves tanulók vallásoktatásban csak a tanórákon kívül részesíthetők.

Az V. Köztársaság 1958. évi alkotmánya, bővítve a laicizmus alapjait, törvénybe iktatja a laicitás semlegességét. Második szakasza szerint a laikus, demokratikus és szociális Francia Köztársaság „valamennyi polgára számára biztosítja a törvény előtti egyenlőséget származására, fajtájára és vallására tekintet nélkül. Minden hitet tiszteletben tart.” Ennek értelmében 1989-től egymást érik a közoktatás gyakorlatát érintő magas szintű központi állásfoglalások.

A laicizmus gyakorlata a közoktatásban

Az államtanács 1989. november 27-i állásfoglalása szerint a közoktatás laicitásának az elve – amely az állam laicitásának és a közszolgálat semlegességének egyik eleme – a francia nyilvános iskola gyakorlata számára előírja a közoktatás semlegességét. Eszerint annak tiszteletben kell tartania a semlegességet, amely egyfelől a programok és az oktatók laicitásából, másfelől a tanulók lelkiismereti szabadságából következik. Utóbbinak megfelelően az oktatásban való részesülés tekintetében tilos a tanulók vallásos meggyőződése vagy hite alapján bármiféle diszkrimináció.

A tanulók ekképpen elismert szabadsága maga után vonja azt a jogukat, hogy kifejezzék és manifestálják vallásos hitüket az iskolában, tiszteletben tartva a pluralizmust és mások szabadságát, az oktatással kapcsolatos tevékenységeket, valamint a programok tartalmát.

A diákoknak a nyilvános iskolák gyakorlatában érvényesülő – már 1886-ban elismert – jogait és velük egységben köteleességeit az 1991-ben megjelent dekrétum központilag szabályozta. Eszerint a kollégiumokban, a líceumokban a speciális nevelés intézményeiben biztosítani kell a tanulói jogok és köteleességek tiszteletben tartását. Ennek formáit minden intézménynek a belső szabályzata határozza meg.

A tanulók meghatározott jogai és köteleességei a köztársaság alapvető elvének, a laicitásnak a tiszteletben tartásával érvényesülnek. A nyilvános iskola egyetlen doktrínát sem helyez előtérbe, nem tiltja ki az iskolából a tudás egyetlen területét sem. Feladata – a vélemény szabadság által vezérelve – az, hogy közvetítse a tanulóknak azokat az ismereteket és módszereket, amelyek lehetővé teszik számukra a szabad választást. A nyilvános iskola feltétlenül tiszteletben tartja növekedési lelkiismereti szabadságát.

A tanulók kollektív és egyéni jogainak a gyakorlása nem engedi meg az iskolában semmiféle tértítés vagy vallásos propaganda kifejtését; nem sértheti a tanulói közösség más tagjainak jogait, nem veszélyeztetheti egészségüket vagy biztonságukat; nem tűrhet meg diszkriminatív jellegű, kiváltképpen nemre, vallásra, etnikai származásra épülő akciókat.

Ennek értelmében tiltotta meg az államtanács a tanulóknak már 1989-ben olyan vallási jelvények viselését a nyilvános iskolában, amelyek tértítésnek, provokációnak vagy propagandának minősülnek, és sérthetnék a tanulók közösség más tagjainak méltóságát vagy szabadságát. Azoknak a jelvényeknek a viselése természetesen megengedett, amelyek valamely valláshoz való tartozást, vallási meggyőződést fejeznek ki, s így a vallás szabad gyakorlásához tartoznak.

Miért van szükség a vallások oktatására a laikus iskolában?

A laikus iskolába érkező tanulók egy része már hoz magával vallási ismereteket. Ezekről a személyiség formálásának folyamatában nem lehet elvonatkoztatni. Egyidejűleg sok iskolába kerülő gyerek nem rendelkezik semmiféle vallási ismerettel. Ezek hiánya azonban akadályozza őket saját kultúrájuk és mások kultúrája lényeges aspektusainak megismerésében.

Az említett két, egymásnak ellentmondó ok miatt az iskolának számításba kell vennie a vallások sokrétűségét, s nem tekintheti a vallásokkal való foglalkozást idővesztésnek. Feltehető a kérdés: Nem képes-e a demokratikus iskola integrálni a vallást a másként gondolkodók iránti tisztelet és az irányukba való nyitottság szellemében? A másoknak a megértése ugyanis elengedhetetlen feltétele a gondolkodás szabadságának ezen a területen is.

Tanárok a vallásról, a vallások oktatásáról a laikus iskolában

A Cahiers Pédagogiques két cikkírója, *Jocelyne Nguyen és Nicole Samadi* arról tudósít, hogy mintegy tíz éve különböző kollokviumok és publikációk vitáinak tárgyát képezte a vallásnak mint kulturális és társadalmi ténynek a helye a francia laikus iskolában. 1993-ban a Párizsi Akadémia igazgatója, *André Hussenet* így fogalmazott: „A laikus iskola olyan intézmény, amely nem engedheti meg, hogy a vallások ismerete kívül maradjon ismereteinek falain. Tudomásul kell vennie a vallási tények sokféleségét.”

Mi azonban a tényleges helyzet az iskolákban, az osztályokban, milyen problémák foglalkoztatják a pedagógusokat a gyakorlatban? A franciaországi Créteilli Akadémián 1992/93 folyamán ankétot szerveztek több mint száz párizsi, városi és vidéki régióbeli másodfokú iskola nevelője, vezetője részére. Az ankét résztvevői két kérdéskörben jutottak konszenzusra:

- a vallási tényeket számításba kell venni a tanulók kultúrájának gazdagítása; mások tiszteletének, az irántuk való toleranciának az erősítése, valamint a világ aktuális eseményeinek jobb megértése érdekében;
- egyetértés volt a laicizmus koncepcióját illetően, amely szerint ez a köztársasági elv mások iránti tiszteletet, toleranciát fejez ki; nem jelent azonban közömbösséget, hallgatást, utópiát, dogmatizmust és antiklerikalizmust.

Ez a kettős konszenzus a laikus kultúra tükröződése, amely a vallási tényeket nem zárja ki az iskolából. De az is kiderült, hogy az ankét résztvevői a vallási tények jelenlétét a közoktatási intézményekben vagy erős tartózkodással kísérték, vagy kategorikusan visszautasították. Inkább fogadták el a vallást történeti, kulturális tényként, mint a társadalmat egyesítő tényezőként. Az ankéton a nevelők a vallási kérdésekkel kapcsolatban leggyakrabban a tanulókkal kapcsolatos nehézségeiket – főként a Jehovistákkal és a muzulmánokkal összefüggőeket – emlegették. Útmutatást az aggodalmaskodóknak *Rémy Leveau*-nak, a párizsi Politikai Tanulmányok Intézete professzorának a szavai adhattak: „Szükséges a vallások pluralista megközelítése annak érdekében, hogy el lehessen kerülni az iskolai vallástanoktatást.”

A laikus iskolában az oktatás a vallásokról nem kis gondot okoz az erre a munkára beállított, ezt elvállaló és erre speciálisan még nem kellően felkészült/felkészített tanároknak. Magának a tematikának a kidolgozása, a feldolgozandó konkrét ismeretanyagnak a körvonalazása, valamint az alkalmazandó metodika kimunkálása egyaránt újszerű, jelentős szakirodalmi tájékozódást követel tőlük.

Danièle Marois 83 történelem-földrajz szakos tanár kérdezett meg arról, hogy milyen, a vallástörténet körébe tartozó könyveket olvastak. Az ankét kérdése

így hangzott: Már tájékozódott-e a következő témákról szakmunkák olvasása alapján? A tanárok a különböző témákra vonatkozó olvasmányaikat a következő gyakorisági sorrendben említették:

a vallásos művészet	75,3%
a szerzetesrendek	61,0%
a keresztes hadjáratok	58,5%
a szekták	44,0%
a reformok	44,0%
az antik kereszténység	43,0%
a pápaság	41,5%
a Szentírás	40,0%
a boszorkányság	35,0%
a kereszténység etikája	30,0%
az egyház időszzerű kérdései	28,5%
a keleti kereszténység	27,0%
a papok	19,5%

Megjegyzendő, hogy sok tanár nem olvasott semmit sem

az Ó- és Újszövetségről	60,0%
az antik kereszténységről	57,0%
a reformokról	56,0%,

bár azok az 5. és 6. osztály programjában szerepelnek. Alá kell azonban húzni, hogy ezek a tanárok, akiknek a kereszténységgel kapcsolatos olvasottsága hiányos, önként jelentkeztek a kereszténység történetével foglalkozó egyhetes kurzuson való részvételre, tehát nyilván maguk is érezték: ismereteik adott vonatkozásban fogyatékosak.

Francia tanulók a vallásról

Két párizsi elemi iskola középső tagozatának összesen 5 osztályában *Henri Ourman*, a nemzeti nevelés felügyelője kérdőív segítségével tájékozódott arról, miként gondolkodnak a gyerekek a vallással kapcsolatos öt következő kérdéssel.

1. kérdés: Milyen vallásokat ismersz?

Az erre a kérdésre adott válaszok körülbelül lefedik a Franciaországban gyakorolt valamennyi vallást. Azonban elnevezésük és a vallások gyakorlatának a megjelölése zavaros.

2. kérdés: Mit tudsz ezekről a vallásokról?

A kérdés meredekebb, mint az első; a válaszok töredékesek. A saját vallásra vonatkozó feleletek kevesebb információt tartalmaznak, mint a többi felekezetről szólók. Úgy tűnik, hogy a rendszeres vallásgyakorlatot folytató családokból érkező gyerekek kivételével a többi tanulónak a vallás *másoknak* a vallásgyakorlatát jelenti. Az a benyomás, hogy a „lagymatag” vallási életgyakorlatú családokban a gyerekek a családi élet vallási jellegű összetevőit a családi kultúra vonásaként, s nem teljesen úgy, mint vallásiakat fogják fel. Így például bizonyos vallási eredetű étkezési gyakorlatot nem vallásiakként azonosítanak.

3. kérdés: Még mit szeretnél tudni ezekről a vallásokról?

Az utolsóval együtt ez a kérdés bizonyult a legnehezebbnek. A saját kérdések megfogalmazásához ugyanis szükségeseik bizonyos ismeretek és kérdezősi források csakúgy, amiként a megfogalmazásukhoz rendelkezni kell bizonyos tapasztalattal

és annak a kifejezéséhez szükséges intellektuális eszközökkel. A gyerekek vallásokról tudakozódó kérdéseinek egyik csoportja a gyakorlatra, másik része a vallási ténynek az alapjaira, értelmére, funkciójára vonatkoztak. Néhány illusztráció a gyerekek jellemző kérdései közül:

- Honnan származik az istenhit?
- Miért nem egyformák a vallások?
- Mire szolgál a vallás?
- Mit változtat az életükön (már mint a vallást gyakorlókén)?
- Tényleg az Isten teremtette a világot?
- Valóban létezett az Isten?
- Mire való a vallások?
- Mióta léteznek a vallások?
- Hányan vannak, akik nem gyakorolják a vallásukat?

4. kérdés: Milyen szóra emlékezett a „vallás” kifejezés?

A feleletek három csoportba sorolhatók: 1. személyekre; 2. épületekre, főként a katolikus vallással kapcsolatosakra; 3. egy sajátos szócsoporthoz: imádkozni, hinni... Néhány gyerek felidézte a vallásháborúkat, a forradalmakat, nyilván a történelemtanítás hatására, amelyek során a vallások gyakran mint konfliktusforrások kerültek szóba.

5. kérdés: Tulajdonképpen mi egy vallás? Próbáld meg egy vagy két mondatban kifejezni.

Ez a kérdés volt a legmeredekebb. Sok esetben csak hallgatást eredményezett, mivel a válasz koncepcionális átgondolást tételezett fel. Bár a megelőző kérdésekre adott feleletek arra mutattak, hogy sok gyereknek vannak gondolatai a vallási tényről, de kísérletet tenni lényegének rövid megfogalmazására túlzott követelményt jelentett számukra. Még azoknak a gyerekeknek is nehézséget okozott a definiálás, akik vallásos nevelésben részesülnek vagy részesültek, illetve akik a vallási gyakorlat által szabályozott életet élnek.

A válaszokat ismét három csoportba lehetett besorolni:

1. csoport: Azok, amelyek a vallásokat az istenhittel azonosítják:
 - A vallás hit az Istenben.
 - Hit vagy nem hit az Istenben.
2. csoport: Azok a válaszok, amelyek szerint a vallás különböző gyakorlati tevékenységek együttese. Volt egy tanuló, aki világosan kifejezte az 1. és a 2. meghatározáscsoport kapcsolatát:
 - Istenben hinni és tenni (gyakorolni) mindazt, amit kell.
3. csoport: Sokak szerint a vallás a családi leszármazással függ össze:
 - Ez származás kérdése.
 - Olyan emberek csoportja, akiket születésük után megkeresztelnek szüleik vallása szerint.

Megjegyzendő, hogy a vallás definiálására a gyerekek többségénél annak gyakorlata, nem pedig hittételei szolgáltak. Milyen következtetéseket lehet levonni e válaszokból?

Úgy tűnik, hogy a megkérdezettek között kevesebben vannak a vallásoktatásban részesülő tanulók. Továbbá az a benyomás, hogy az iszlám és a zsidó vallás több problémát vet fel, mint a katolicizmus és a protestantizmus; tény, hogy a gyerekek gyakran tévesztik össze a vallási leszármazást és az etnikai vagy földrajzi területi eredetet, s ez fenyeget a rasszista fogantatású idegengyűlölet erősítésével.

A gyerekek számára a vallás az, amelyet a többiek élnek és gyakorolnak. Ők ugyanis az iskolában, társaikkal találkozáva fedezik fel a vallási tényt. Ez a laikus iskolától erőfeszítést követel: informálnia és nevelnie kell. A gyerekek elé kell

tárnia a vallásokat egy számukra megérthető problematika szerint, bemutattva, hogy mi az, ami bennük a filozófiával közös; meg kellene próbálnia megmagyarázni nekik a világot, értelmet kellene adnia életüknek, és meg kellene tanítani őket az erkölcsös embereknek, a közösségben való élet szabályainak az értékelésére. Eszerint a polgárrá nevelés célja, hogy megtanítsa a tanulókat közösségben élni – a különböző világmaggyarázatok és a morális életgyakorlat felfedésének az útján – mások választásainak (beleértve a vallását is) a tiszteletben tartásával.

A VALLÁSOKTATÁS HELYZETE AZ EURÓPAI UNIÓ ORSZÁGAIBAN

Az eddig említett szerzők cikkeinek tanúsága szerint Franciaország nyilvános iskoláiban – Alsace Lorraine és Mosel tartományok kivételével (ez az iskolás korú gyerekeknek csupán 4,3%-át érinti) – nincs vallásoktatás. Az Európai Unió többi országának, országcsoportjának a franciaországitól különböző vallásoktatási helyzetét *Jean Michel Leclercq* elemzi részletesen.

Az országok és országcsoportok általános jellemzői

A többi EU-ország azok jelentős *jogi és politikai eltéréseinek* figyelembevételével a következőképpen csoportosítható:

- az állam és az egyház nincs szétválasztva: Anglia, Görögország, Dánia;
- a vallásoktatást garantálja az alkotmány: Németország, Belgium;
- a Vatikánnal kötött konkordátum érvényesül: Spanyolország, Olaszország, Írország, Luxemburg és Portugália.

A vázolt helyzet alapján arra lehetne következtetni, hogy az EU-országok éppen fordítva, mint Franciaország, de ugyanolyan kategorikusan kötelezik a nyilvános iskolák valamennyi tanulóját a vallásoktatásban való részvételre. Azonban ezzel kapcsolatos intézkedéseik sokkal komplexebbek és bizonytalanabbak. Az országok különböznek a tekintetben, hogy miként *közelítik meg a vallásoktatást*. Ebből a szempontból ismét három csoportjuk különböztethető meg.

– Érvényesül a *felekezeti és katechétikus* megközelítés, amelynél a dogmák elsajátításáról és egy adott vallás gyakorlatának a közvetítéséről van szó. – Ez a helyzet Görögországban, ahol a lényeg: beoltani az ortodoxiába vetett hitet a tanulóba. – Lényegében ugyanez történik Írországban, ahol elvileg valamennyi felekezetet tiszteletben kell tartani, azonban *ténylegesen* egyedül a katolikus egyház az elfogadott.

– Nyomon követhető egy még szintén *felekezeti, de főként morális* megközelítés, amely a vallási és etikai érzék kifejlesztését célozza egy vagy több vallás értékeivel való megismertetésnek az útján. Németországban – ahol a vallásos gyökerek még erősek – a tanulók aszerint, hogy katolikusok vagy protestánsok-e, egymástól elkülönítve részesülnek vallásoktatásban, azonban a hangsúlyt minden esetben inkább helyezik a spirituális tényezőre, a személyes kibontakozásra, mint a dogmák igaz voltának megítélésére és a felekezeti hovatartozás erősítésére. Angliában az 1988. évi iskolareform erőteljesen aláhúzza, hogy a vallási nevelést a keresztény értékekre kell összpontosítani, de egy meghatározott felekezethez tartozás megkövetelése nélkül. Ugyanezen íhlelet tapasztalható Észak-Írországban, ahol a katolikus és a protestáns vallás illetékes egyházi hatóságai egyazon programban egyeztek meg. Nagyon hasonló a fejlődés Olaszországban, Spanyolországban vagy Portugáliában, ahol a katolicizmushoz tartozásra való erős hivatkozás megőrzése nem akadályozza meg, hogy a vallásoktatás keretében preferálják a töprengést az egyén személyes életéről és a társadalomban betöltött helyéről.

- Egy harmadik, lényegében kulturális megközelítés, amely már csak azért támaszkodik a vallási jelenségek történeti összetevőinek ismertetésére, hogy illeszkedjen azokat a különböző egyéni és kollektív választásokat, amelyek előtt a mai fiatalok állanak. Ilyen felfogás jellemzi Dániát, ahol még érezhető a lutheránus hagyomány súlya, mindamellett jelentősebb a törekvés arra, hogy a Biblia olvasásának szükségletén keresztül megismertessenek azokkal az alapvető problémákkal, amelyekkel napjainkban valamennyien konfrontálódunk. A tendencia még világosabb Hollandiában, ahol már nem vallásoktatásról, hanem „az élet problémáira oktatásról” van szó, amely valamennyi tantárgy tanításán áthúzódó és mindenféle valláosságtól elszakadt.

A vallásoktatás jellege és óraszámja az Európai Unió országainak nyilvános iskoláiban

Ország	Jelleg	Heti óraszám
Anglia	Kötelező	változó
Belgium	Kötelező**	2
Dánia	Kötelező	1-2
Görögország	Kötelező*	2
Hollandia	Kötelező	1
Írország	Kötelező	1-3
Luxemburg	Kötelező**	1
Németország	Kötelező*	2
Olaszország	Fakultatív ²	2
Portugália	Fakultatív ³	1
Spanyolország	Fakultatív ¹	1,5-2

* Lehetséges a felmentés

** Lehetséges a választás a vallástanoktatás és a laikus erkölcsoktatás között

¹ Fakultatív 1981-től, de az 1990. évi reformot követően nem része a tantervnek

² Fakultatív 1985-től

³ Fakultatív 1986-tól

A szerző Ausztria helyzetével a fenti összehasonlításban nem foglalkozott, hiszen amikor tanulmánya íródott, Ausztria még nem döntötte el az EU-hoz való csatlakozást. A Cahiers Pédagogique azonban Ausztria csatlakozási szándékainak ismeretében vizsgálta Iren Bachinger közlése alapján az ott kialakult helyzetet is. Az osztrák álláspont a nyilvános iskolai vallástanoktatás kérdésében joggal tarthat számot érdeklődésünkre egyfelől mint szintén az EU-hoz közeledő ország, másfelől a bennünket a közoktatás területén szintén összefűző tradíció miatt.

A katolikus hagyományú Ausztria 8 millió lakosának 86%-a fizet egyházi adót, amely a katolikus egyház kasszájába folyik be. A vallástanoktatás a diák 15 éves koráig kötelező, azt követően fakultatív. A tanuló választhat a katolikus vagy a protestáns vallástanoktatási kurzusok és azok között, amelyeket a magukat vallás nélkülinek vallók számára szerveznek meg. A vallástanoktatás valamennyi osztályban a többi tantárggyal egyenlő rangúán, tanrendbe iktatott heti két órában folyik. Esetenként az egyházközösség valamely papja tartja, máskor a német nyelv, gyakran a történelem tanára, akiket képzésükben felkészítenek erre. Privát vallástanoktatás gyakorlatilag nincs.

Az előbbiek tanúsága szerint a laikus nyilvános iskolák keretei között Franciaországban csupán a különböző vallások ismertetése folyik, amely nem köthetőik valamely konkrét felekezethez. Az EU többi országának nyilvános iskoláiban a vallástanoktatás vagy kötelező (lehetőséggel a felmentésre), vagy fakultatív. A vázolt helyzet *kétirányú ellenvetéseket* vált ki:

- a különböző felekezetekhez kapcsolódó vallástanoktatástól való elszakadás, a „dekonzesszionalizáció” nem elegendő;
- az egyházi hatóságok véleménye szerint viszont éppen ellenkezőleg: a kialakult szituáció szélsőséges, a felekezeti vallástanoktatásra szükség van a nyilvános iskolákban.

Az ellenvetések második csoportjának számos megnyilvánulása tapasztalható, egyesek szerint várható az *egyházak offenzívája*. Angliában a püspöki kar az 1988. évi oktatási törvényt követően nyomást gyakorolt abban az irányban, hogy minden iskolában állítsák vissza a reggeli imát. Ennél lényegesen továbbmennek az Európai Püspökségek Konferenciái Tanácsainak az iskolai katolikus vallástanoktatásról folytatott első, 1991. évi szimpóziumának következtetései, amelyek már minden kötőrfalazás nélkül egy felekezeti, konfesszionális formula megvalósítását ajánlják (*Lumen vitae*, 1992. 1. sz.).

Kifejezik, hogy az egységes iskolai oktatásnak magában kell foglalnia a vallási dimenziót, a fiataloknak joguk van ilyen nevelésre. Ez a jog a vallásszabadságban mint alapvető emberi jogban gyökerezik. Ennek a célnak az elérésére a konferencia a felekezeti vallástanoktatást tartja a legalkalmasabbnak, amely meggyőződése szerint szükségszerűen beletartozik az európai iskolai nevelés keretébe. Ezen a módon él majd ugyanis tovább ennek a földrésznek a keresztény hagyománya. Arra is emlékeztetnek a konferencia következtetései, hogy az egyház aztálta, hogy közvetíti a keresztény értékeket a ifjúságnak, vitathatatlan szolgáltat teljesít a közös Európa jó állampolgárainak spirituális nevelése érdekében.

A konferencia szerint a gyerekek, főként a legkisebbek iskolai vallási és erkölcsi nevelésének meg kell felelnie szüleik hitének. Mindinkább kiderül, hogy a vallás oktatása nem valósítható meg a családok aktív segítségével és részvételével nélkül. Ezért fel kell nekik ajánlani az együttműködés konkrét lehetőségeit.

A vallástanoktatás nagymértékben járul hozzá az iskola kulturális színvonalának emeléséhez, mindennapi életének humanizálásához. Nem különíthető az el a többi tantárgytól, és hatékonyan integrálódnia kell az iskola globális életébe a programok, a tervezőmunka, a segédeszközök és oktatási segédletek területén, valamint be kell kapcsolódnia az iskolai órarend és a mindennapok megszervezésébe.

A konferencia hangsúlyozza: preferálni kell a vallástanoktatás fejlesztése iránti tartós elkötelezettséget a közép- és kelet-európai államokkal, valamint más európai országok katolikus kisebbségeivel való együttműködés formáinak a meg erősítésével.

Az egyházak elégedetlenségének az a legfontosabb *motivuma*, hogy a kormányok igen gyakran túlzott engedékenységet tanúsítanak a kötelező vallástanoktatásban való részvétel tekintetében; tág lehetőséget nyitnak a részvétel alól való felmentésre. Megadják mindazoknak, akik igénylik, mint például Németországban és még Görögországban is. További motivumát jelenti nyugtalanzkodásuknak, hogy sok országban a vallástanoktatás fakultatívnak minősül, mint Olaszországban, Spanyolországban és Portugáliában. Az egyházakat mindkét tény nyugtalanítja. S hogy nem ok nélkül, azt jelzi Németország példája, ahol az elmúlt évtizedben a vallástan oktató kurzusok látogatottsága meredeken zuhant: a felére csökkent.

Ez az idegenkedés a vallástanoktatástól több tényezőnek, így a nem megfelelő programoknak, az oktatók felkészületlenségének tulajdonítható. Meghatározóbb ok lehet azonban a vallás iránti érdeklődés általános csökkenése. Például Spanyolországban a családok igen jelentékeny része a katolikus iskolát gyermekei részére nem a vallásos nevelés miatt választja, hanem a személyiségfejlesztésnek ott vélhetően garantált jó minősége miatt.

A vallásoktatás helyzete tekintetében a távolság tehát Franciaország és a többi EU-állam között csökkenni látszik. Az a nyilvános iskolákban ugyanis mindinkább a különböző vallásokról való tanítássá válik, kivéve a még katechétikus jellegűt. A felekezeti vallástanoktatás egyre gyakrabban kerül a szabadon választható tantárgyak körébe, és az a tendencia, hogy a nyilvános programokból eltűnni látszik. A folyamat azzal végződhet, hogy márcsak a tanulók kisebb részét fogja érinteni. Mind több államban helyettesíthetik a tanulók a vallástanoktatási kurzusokat laikus erkölcsi tanúsokkal, mint Belgiumban vagy Luxemburgban, vagy etikai tartalmakkal, mint Spanyolországban és főként Németországban, ahol a gyakran keserű konfliktusok ellenére e programok beállítása 1970 óta folyamatban van. Mindez természetesen nem fosztja meg az egyházakat attól a lehetőségtől, hogy az iskolán kívül biztosítsanak a törekvéseiknek megfelelő felekezeti vallástanoktatást.

Mindennek ismeretében beszélhetnek-e még a franciák arról, hogy egyedi a helyzetük az EU-államok körében? Ellenkezőleg! Más európai modellek létezése ellenében védhető a francia laikus modell, ha nem jelenti azt, hogy „nem kerül szóba a vallás”, ha a laicizmus nem válik dogmatikussá. S amennyiben a vallás oktatása megváltik a katechéta jellegtől, nem fog majd ellenvetéseket kiváltani azokban az országokban, amelyekben még létezik felekezeti jellegű vallástanoktatás; és megszűnik majd elfogadhatatlannak tűnni ott, ahol ma még visszautasítják. Egy európai formulát kell találni!

Enseigner les religions a l'école laïque. = Cahiers Pédagogiques, 49. évf. 323. sz. 7-62. o.

Válogatta és szerkesztette: MAJZIK LÁSZLÓNÉ

LÁTÓKÖR

G. HAVAS KATALIN

A nem-ellentmondás elve¹

Harmadik előadás (Részlet)

A legutóbbi szemináriumon arra igyekeztem felhívni a figyelmüket, hogy egy-egy logikai rendszer absztrakt módon adja vissza az emberi gondolkodás logikájának bizonyos sajátosságait. A cél tehát nem lehet az, hogy a tökéletes logikai elméletet fedezzük föl és azután ezt alkalmazzuk. Csak az alternatív logikai rendszerek sokasága lehet alkalmas eszköz a gondolkodás logikai folyamatai gazdag változatainak elemzésére. De ha ez így van, akkor milyen véleményt alakítsunk ki *Arisztotelész* következő sorairól?

„S a legbizonyosabb elv az, amelyben lehetetlen a tévedés. Az ilyen elvnek szükségképpen a legkönnyebben megismerhetőnek is kell lennie – mert ki-ki abban téved, amit nem ismer –, és feltétlennek. Mert az az elv, amelyet már bensőleg mindenkinek bírnia kell, mikor a létező dolgokról tud valamit, nem lehet elfeltevés. Amit pedig már szükségképpen ismernie kell annak, aki valamit megismer, annak már eleve bírnia kell. Nyilvánvaló tehát, hogy a szóban forgó elvnek valamennyi elv között a legbizonyosabbnak kell lennie.”²

Vajon létezik-e olyan alapelv, amelyenről *Arisztotelész* szól? Elfogadhatjuk-e, hogy van elfeltevés-mentes elv, olyan, amit mindenkinek követnie kell, amelyik a legbiztosabb az összes elvek közül?

Arisztotelész ilyen elvnek tekinti azt, amely a logika történetében a „nem-ellentmondás elve” (vagy az „ellentmondás elve” vagy az „ellentmondás törvénye”) elnevezést kapta. Ez az egyik legvitatottabb, vagy talán azt is lehet mondani, hogy a legvitatottabb logikai tétel. Az e körüli vita végigvonul a logika egész történetén. A vitára már az is okot adott, hogy *Arisztotelész* – más-más munkáiban, de egy és ugyanazon műven belül is – különbözőképpen fogalmazza meg ezt az elvet. Így különböző szerzők – attól függően, hogy az arisztotelészi elméletet mint ontológiát fogják fel, vagy mint a gondolkodáshoz adott módszertani útmutatást értelmezik – egymástól eltérő módon értelmezik a „legfőbb alapelv” tartalmát. Ez megletszik azon is, hogy milyen terminológiát használnak az ógörög szövegek fordításánál.

A fordításbeli különbségek érzékeltetésére az előbb idézett szövegrész folytatását most két, egymástól különböző magyar nyelvű fordításban ismertetem:

„Lehetetlen, hogy ugyanaz fennálljon és ne álljon fenn ugyanazon egyszerre és ugyanazon szempont szerint (és ezzel tételezzük fel az összes további, közelebbi

¹ Ez a közlemény újabb részlet a szerzőnek a Pedagógus Szakma Megújítása Projekt keretében készülő logikatankönyvből. Az Új Pedagógiai Szemle 1994. 10. számában megjelent részlet címe: Fejlődik-e a tudomány?

² *Arisztotelész, Metafizika* 1005b 11–18. *Hallay Nagy József* fordítása.

meghatározást, amellyel kiegészülhet az összes a szócavaró nehézségek elkerülése végett).³

„[...] lehetetlen, hogy egy és ugyanaz az állítmány egy és ugyanazon alanyhoz egyszerre és ugyanazon vonatkozásban – s hogy a logikai ellenvetéseket kikerüljük, tételezzük fel, hogy a többi szükséges határozmányokat is megjelöljük itt – hozzá is tartozhassék, meg ne is.”⁴

Anélkül, hogy dönteni akarnék, hogy e két fordítás közül melyik „szövegű”, és melyik nem (dolgok közötti viszonyról kívánt *Arisztotelész* szólni vagy attribútum és alany viszonyáról?), a továbbiakban az elv három lehetséges interpretációjával fogok foglalkozni. Megkülönböztetem

1. az ún. ontológiai értelmezést, vagyis a létezőkre vonatkozó általános elvet,

2. az elvnek azt a megfogalmazását, amely a szillogisztika alkotóelemeinek (kijelentések) helyes használatára vonatkozó elv. Ezt a szillogisztika metalogikai elvének nevezem.

3. az elv olyan megfogalmazását, amelyben foglaltak követése – véleményem szerint – minden ember gondolkodására nézve kötelező. Ezt a nem-ellentmondás általános metodológiai elvének nevezem.

Mielőtt rátérnék az alapelv tárgyalására, előjáróban még arról szeretnék szólni, hogy mi a jelentése az arisztotelészi elméletben az „igaz” és a „hamis” terminusoknak. Ezek tartalmának ismerete ugyanis előfeltétel a továbbiak megértéséhez.

Igaz, hamis

Az „igaz” kifejezésnek számos jelentése van. Az „igaz ember”, „igaz érzés”, „igaz hit”, „igaz elmélet” stb. kifejezések mindegyikében más és más jelentésben használjuk az „igaz” szót, habár bizonyos családi hasonlóság van e jelentések között. Az előző előadásokban az „igaz”-ról, mint állítások egyik lehetséges tulajdonságáról volt szó. Mi a jelentése ebben az esetben az „igaz”-nak?

Arisztotelész a következőket mondja: „Téves, ha a létezőről azt mondjuk, hogy nem létezik és a nemlétezőről, hogy létezik. Igaz viszont, ha a létezőt létezőnek és a nemlétezőt nemlétezőnek mondjuk.”⁵ Ebben a megfogalmazásban az igaz és annak tagadása, a téves (vagy más szóval hamis) mint állítások értéke, mint úgynevezett „igazságérték” jelenik meg. *Arisztotelész* rendszerében mindazok a kijelentések, amelyek nem rendelkeznek az igaz értékkel, azok tévesek, és mindaz, ami nem téves, az igaz. Ezt mai nyelvhasználattal úgy mondjuk, hogy az arisztotelészi logika kétértékű logika.

A *Metafizika* egy másik helyén *Arisztotelész* így fogalmaz:

„[...] igazat mond, aki azt állítja, hogy a különlevő külön van és az együttlevő együtt van, s tévedésben van, aki ellenkezőt állít, mint ahogy a dolgok vannak.”⁶ Majd ehhez hozzáfűzi a következőket:

„Felvetődik tehát a kérdés: mikor áll fenn az, amit mi igaznak és tévesnek mondunk, s mikor nem? Mert meg kell még vizsgálnunk, mit értünk ezen. Bizonyos ugyanis, hogy nem azért vagy fehér, mert mi azt gondoljuk, hogy igazán fehér vagy, hanem mert fehér vagy, azért van igazunk, amikor ezt állítjuk.”⁷

³ *Arisztotelész*, *Metafizika* 1005b 19–22. Ferge Gábor fordítása.

⁴ *Arisztotelész*, *Metafizika* 1005b 19–22. Halasy Nagy József fordítása.

⁵ Uo. 1011b

⁶ Uo. 1051b 4–6.

⁷ Uo. 105b 7–9.

A fenti sorokban már az igaznak a létezőkhöz való viszonyával, vagyis az igaz ismeretelméleti vonatkozásával foglalkozik *Arisztotelész*. Az általa vallott nézet a későbbiekben az *igazság korrespondenciaelmélete* nevet kapta. Ezt erősen leegyszerűsítve úgy értelmezik, hogy igaz az, ami megfelel a valóságnak, téves viszont az, ami nem felel meg a valóságnak.

„Erősen leegyszerűsített”-nek azért nevezem ezt az értelmezést, mert nem szól arról, hogy egy kijelentés, de ugyanígy egy elmélet egésze és a valóság között mindig csak viszonylagos megfelelés állhat fenn. Az, hogy egy állítást úgy ítélünk meg, hogy az megfelel a valóságnak, az elvonatkoztatások, általánosítások egész láncolatának elfogadását előfeltételezi.

Előfeltevések az arisztotelészi logikában

Milyen általánosításokat, elvonatkoztatásokat kell előfeltételeznünk akkor, amikor az arisztotelészi szillogisztikában valamely kijelentést igaznak tekintünk?

Induljunk ki a fent említett arisztotelészi példából. „Te fehér vagy” állítás – a korrespondencia elmélet szerint – akkor igaz, ha te valóban fehér vagy. De mit jelent fehérnek lenni? Azt jelenti, hogy rendelkezel egy olyan sajátossággal, ami nemcsak a te sajátosságod, hanem sok mindenki másnak is sajátossága. De valóban ugyanaz a sajátossága van meg másnak is, mint neked? Erre a válasz csak akkor „igen”, ha előfeltételezzük legalábbis a következőket:

1. A tulajdonságok, amelyekkel a dolgok rendelkeznek, egymástól élesen megkülönböztethetők. (Pl. Minden dologról megállapítható, hogy rendelkezik-e a „fehér” tulajdonsággal vagy nem rendelkezik vele.)

2. Vannak olyan dolgok, amelyek ugyanazon tulajdonsággal rendelkeznek, és vannak olyanok, amelyek nem rendelkeznek ezen tulajdonsággal. (Pl. Vannak fehér dolgok és vannak nem fehér dolgok.)

3. Ha x rendelkezik P tulajdonsággal, akkor ezzel rendelkezik egy bizonyos ideig, vagyis x -nek van olyan tulajdonsága amelyet bizonyos ideig megőriz. (Pl. A „fehér” tulajdonság olyan tulajdonsága az embernek, amelyet viszonylag tartósan megőriz.)

Az 1–3. alatt említett előfeltevések az arisztotelészi logika ontológiai előfeltevései közé tartoznak. Csak ha elfogadjuk ezeket (és talán még másokat is), akkor dönthetünk arról, hogy egy kijelentés (az adott előfeltételezések mellett) igaz-e vagy nem.

A nem-ellentmondás elv interpretációi

1. Az ontológiai elv

A nem-ellentmondás elvének az a megfogalmazása, amely szerint „Lehetetlen, hogy ugyanaz fennálljon és ne álljon fenn ugyanazon egyszerre és ugyanazon szempont szerint ...”⁸, ontológiai, vagyis a létezők általános természetére vonatkozó tétel. Sikertült-e *Arisztotelész*nek ezzel megfogalmaznia a létezőkre vonatkozó legbizonyosabb tételt?

Az ontológiai tétel nem mentes előfeltételezésektől. Igazsága az előbb említett 1–3. előfeltételezéseknek mint a létezők általános sajátosságaira vonatkozó előfeltevéseknek a következménye. Ha nem fogadjuk el, vagy ha megváltoztatjuk valamelyikét is az említett feltevéseknek, ha például feltételezzük, hogy a dolgok-

⁸ *Arisztotelész: Metafizika* 1005b 19–20. Ferge Gábor fordítása.

nak lehet olyan tulajdonságuk, amellyel rendelkeznek egy bizonyos időben, és ugyanazon időben el is veszítik azt, akkor már az ontológiai nem-ellentmondási elv érvényét veszíti. Így tehát az ontológiai nem-ellentmondás elvének érvényességi köre az ontológiaiailag interpretált arisztotelészi szillogisztika érvényességi körével egyezik meg.

2. Metalogikai elv

A nem-ellentmondás elvének félreérthetetlenül metalogikai megfogalmazása található a Metafizika következő soraiban:

„... a legbizonyosabb tétel: az egymásnak ellentmondó állítások nem lehetnek egyszerre igazak ...”⁹

Emlékezzünk vissza – mert már volt szó róla –, hogyan definiálja Arisztotelész, hogy mit jelent az „egymásnak ellentmondó állítás”! *„Minden állítással – írja – egy tagadás áll szemben, és minden tagadással egy állítás. Nevezzük ezt ellentmondásnak, amikor tudniillik állítás és tagadás áll szemben.”*¹⁰

Menjünk tovább a definíciók tartalmának feltárásában! Mit jelent az állítás és mit jelent a tagadás a szillogisztikában? „Az állítás pedig olyan kijelentés, amely valamit valaminek tulajdonít, a tagadás pedig olyan kijelentés, amely valamit valamitől elvesz.”¹¹ Arisztotelész azt írja, hogy „... ugyanazt kell tagadni a tagadásnak, mint amit az állítás állított...”¹² Az arisztotelészi nem-ellentmondás elv mint metalogikai tétel mindazon logikákban érvényes, ahol az „állítás” és a „tagadás”, továbbá az „egymásnak ellentmondó kifejezés” definíciója megegyezik a szillogisztikában meghatározottal. De nem érvényes az olyan logikákban, ahol állítás és tagadás nem összeférhetetlenek egymással.

3. A nem-ellentmondás általános metodológiai elve

Van a nem-ellentmondás elvének egy olyan megfogalmazása is, amely – úgy vélem – bármely logikai rendszer esetében kötelező érvényű, általános metodológiai elv. Ezen elvnek megfelelően, ha állítottunk valamit, akkor nem állíthatunk még valami olyant is, ami ezen állításunkkal összeegyeztethetetlen. Így ha egy kijelentésről azt állítottuk, hogy az igaz, akkor logikai hiba állítani azt is, hogy nincs meg az a sajátossága, hogy igaz. Például: ha azt állítottuk, hogy „*S tárgyának megvan P sajátossága*”, akkor nem állíthatjuk egyidejűleg azt is, hogy „*Nem igaz az, hogy S-nek megvan P sajátossága*”.

Laci: Miért? Én az olyan logikákat tartom rokonszenvesnek, amelyek megengedik azt a lehetőséget is, hogy S-nek meg is van meg nincs is meg P sajátossága.

Károly: Azt hiszem, itt másról van szó. Úgy gondolom, hogy ha már azt állítottad, hogy '*S-nek megvan P sajátossága*', akkor ezen elv szerint nem állíthatasz valami olyant is, amivel kizárod azt, hogy megvan S-nek ez a sajátossága.

Tanárnő: Állíthatjuk, Károly, azt, hogy '*S-nek meg is van P meg nincs is meg P sajátossága*'. Ebben az esetben az elv úgy fog működni, hogy ha már ezt állította, akkor ne állítsa azt is, hogy „*Nem igaz az, hogy S-nek megvan P sajátossága és nincs meg P sajátossága*”.

⁹ Arisztotelész, Metafizika 1011b. 13–14. Halasy Nagy József fordítása.

¹⁰ Arisztotelész, Hermeneutika 17a. 32–35. Rónafalvi Ödön és Szabó Miklós fordítása.

¹¹ Uo. 17a. 25–27.

¹² Uo. 17b. 39.

Laci: Miért? Nem gondolhatom meg magam? Előbb így gondoltam, aztán meg amúgy.

Rudi: Így nem lehet vitatkozni. Amikor már érzed, hogy legyőztek, akkor csavarsz egyet, és másra térsz át. Te is nagyon jól tudod Laci, nem arról van szó, hogy nem változhat a véleményed.

Tanárő: Úgy gondolom, hogy amit Károly mondott, az igen fontos. Az általános metodológiai elv a már állított kijelentésekre vonatkozik. Azt követeli, hogy ha már állítottuk, hogy valamely kijelentésnek van valamely igazságértéke, akkor ne vegyük el tőle ezt az igazságértéket. De nem mond semmit arról, hogy milyen igazságértékei lehetnek valamely logikai rendszeren belül a kijelentéseknek. Még azt sem írja elő, hogy a rendszerben szerepeljen az „igaz” mint logikai érték, vagy hogy minden kijelentésnek csak egy értéke legyen, és hogy egyáltalán kell, hogy legyen igazságértéke.

Ez a megfogalmazás általánosabb, mint az, ahol az „igaz” fogalom szerepel. E megfogalmazásban az elv érvényes lesz olyan logikai rendszerekben is, amelyekben az összeegyeztethetlenségi viszony meghatározása eltér az arisztotelészi logikában meghatározottól. Ilyen értelemben mindazon esetben a nem-ellentmondás elvének megsértéséről beszélhetünk, amikor egymással összeegyeztethetetlen igazságértékű állítások együttes állítása történik.

Az elmondottak nem jelentik azt, hogy ez az úgynevezett *általános metodológiai törvény* minden feltétel nélkül igaz. Érvényességi köre az emberi gondolkodás, vagy pontosabban a mi civilizációnkban élő emberek gondolkodási sajátosságára terjed ki. A mi gondolkodásunk akkor tudja a valóság megismerését nyújtani, ha elfogadja az ismertetett előfeltevéseket és az ezeken alapuló általános metodológiai elveket. Azt viszont nem tudjuk, hogy ha léteznek a civilizációnkon kívül más értelmes lények, akkor azok gondolkodása milyen elvek által meghatározott.

Harmadik szeminárium (Részlet)

János: Szeretnék kérdezni valamit a korrespondenciaelvvel kapcsolatban. *Arisztotelész* azt mondja, hogy valami nem azért igaz, mert mi igaznak gondoljuk, hanem azért, mert a valóságban úgy van, ahogy mi gondoljuk. De ha ahhoz, hogy valamit igaznak fogadjunk el, el kell fogadni a rendszer előfeltevéseit, vagyis hogyha minden igazság rendszerfüggő, akkor *Arisztotelésznek* nincs igaza, mert mégiscsak az a helyzet, hogy valami azért igaz, mert mi igaznak gondoljuk. Hiszen az előfeltevéseket mi gondoljuk ki.

Laci: Ezen én is gondolkoztam. Úgy látom, hogy a tanárő által kifejtett álláspont közel van ahhoz a felfogáshoz, ami szerint az igazság megállapodás, vagyis konvenció kérdése. Tölünk függ, hogy mit fogadunk el, és attól, hogy milyen előfeltevéseket fogadunk el, függ az, hogy mit tartunk igaznak.

Tanárő: Nem, Laci nem helyesen interpretálja az álláspontomat. Amit maga mond, az megfelel az igazság konvencionalista felfogásának, de az én nézetem különbözik ettől.

Luca: Azt hiszem, a különbség az, hogy míg a konvencionalisták szerint – úgy gondolom – bármiben megállapodhatunk, addig a tanárő szerint kell, hogy legyen a dolgok természetében valami alapjának lenni annak, hogy mit fogadunk el előfeltevésnek.

János: Laci te ezt úgy mondanád, hogy az, amit elfogadunk előfeltevésnek, az olyan, hogy úgy is van a valóságban, meg másként is.

Rudi: Nem tudom, hogy ezt gúnyolódásnak szántad-e, János, de úgy gondolom, hogy ha Laci ezt mondaná, akkor igaza lenne. Gondolj csak a már említett

Selye-idézetre a sziklatömbörl. Különböző szemszögből nézve, mást és mást veszel észre rajta. Ha ezeket, amelyek mindegyikének van objektív alapja, mint előfeltevéseket vagy másképpen mint szemléleti módokat tekinted, akkor más és más igaz dolgokat állapíthatsz meg a sziklatömbörl. De ha olyasmit tételezel föl róla, ami nem sajátja, akkor nem jutsz igaz eredményre.

Tanárnő: Egyetérték Rudi gondolataival, csak egy kis korrekciót tennék. Hamis föltételezésből is juthatunk igaz eredményre, azonban ez a véletlen műve lesz. De ez most nem tartozik ide. Akar még valaki ehhez a kérdéshez hozzászólni?

Luca: Azt szeretném kérdezni, hogy akkor a konvencionalisták szerint nincs semmi megkötés arra vonatkozóan, hogy mit fogadhatunk el előfeltevésként?

Tanárnő: A konvencionalista felfogás rendszerint együtt jár az úgynevezett pragmatista nézettel. Eszerint valamely tétel vagy elmélet igazságának kritériuma a felhasználhatóság, a hasznosság.

Rudi: Tetszett nekem az az idézet, amit az első előadáson hallottunk Selye János Álomtól a felfedezés című könyvéből. Kikölcsönöztem a könyvtárból és elolvastam az egész könyvet. Nagyon élveztem. Találtam benne egy részt, ami – gondolom – jól kapcsolható az arisztotelészi logika előfeltevéseiről hallottakhoz. Legalábbis én úgy gondolom, hogy segíti ezek megértését. Szeretnék felolvasni egy részletet a könyvből.

Tanárnő: Természetesen

Rudi: Tegyük fel – írja Selye –, hogy felboncolunk egy szervet és hozzárendelünk ehhez a szervhez egy nevet. Mondjuk így nevezzük: 'vese'. Ezzel elhatároltuk minden mástól, ami 'nem vesé'. Tanulmányozzuk most a 'vese' nevű egységet: a csatornáiban lévő vizelet, az ereiben lévő vér vagy maguk az erek, a vesét alkotó kötőszövetek, az idegek, a vesét alkotó kémiai elemek stb. egyike sem nevezhető 'vesének'. Ezeket helyesebb a 'vizelet', a 'vér', az 'erek' nevű struktúrák részeinek tekinteni. Mindegyike ezeknek olyan, ami nem csak a vesével van kapcsolatban, a határai túl vannak a vesén. Mi az akkor, ami kizárólagosan a vesé (vagy a vesé része)?

Most idézek Selyétől:

„Ha a vesébe belépő eret a vesé részének kell tekintenünk, melyik ponton kezd vese lenni? Ha egy vegyi anyag beépül a vesébe, pontosan hol történik a változás? Hol vannak a biológiai egységek határai? Hol vannak a saját testem határai? Mi az, ami inkább én, a körmöm hegye, ez a halott és haszontalan anyag, vagy a tudómban lévő levegő, amely nélkül meghalnék? És ha a körülöttem lévő levegő nem az én szubsztanciám, mikor válik az én részemmé? Az orromban, a tudómban, a vénámban, a sejtjeimben? A határok még az élő és az élettelen természet között is elmosódnak és átfedik egymást. Viszont hogyan tudnék meg bármit önmagamról, ha nem húznék, akármilyen önkényesen is, demarkációs vonalat saját személyem és a világ többi része között?”¹³

Tanárnő: Megmondaná, hogyan általánosíthatók Selye gondolatai?

Rudi: Úgy gondolom, hogy „X” és „nem X” a valóságban nem határolódik el egymástól éles határvonalakkal. „X”, „nem X” kiemelése a valóságból gondolati eljárás eredménye. Az „X”, „nem X” közötti határok megállapítása mindig bizonyos önkényességet foglal magában. De ez a fajta önkényesség a megismerés előfeltétele. Vannak a valóságban olyan folyamatok, összefüggések, amelyeket „X”, „nem X” formában elgondolva érthetünk meg, mivel ők maguk ezen a módon megkülönböztethetők.

¹³ Selye János: Álomtól a felfedezésig. Akadémiai Kiadó, Bp., 1980. 348. o.

Laci: De a Rudi által elmondottak azt is jelentik, hogy a dolgokat – például azt, hogy mi a vese – csak úgy tudjuk megérteni, ha mint egészet, az összefüggésével együtt vizsgáljuk. Én ennek kapcsán szeretnék hivatkozni *Szent-Györgyi Albert*nek arra a munkájára, ahol egy átlagember és egy természettudós közötti beszélgetést írt le.

Az átlagember könnyen meg tudja különböztetni az élő békát a döglöttől. De mit ért azon, hogy a béka él? Az élet nem valami külön mérhető vagy megfogható dolog. Ha felboncoljuk a békát, sehol sem fogjuk benne megtalálni azt, ami megkülönböztette az élő békát az élettelenről. Úgy vagyunk vele mint a zsebórával. Ha szétszedem, nem más, mint a kerekek, csavarok és rugók halmaza. A lényeg nem az, hogy mik, hanem, hogy hogyan vannak összetéve. A lényeg az egész. Ez teszi órává. Akkor most van egyáltalán élet vagy nincs?

Szent-Györgyi így válaszol erre:

„Élet van, csak nem lehet az anyagtól elválasztani. Az élet az anyagnak egy sajátossága, szerkezetének következménye. Olyan, mint a mosolygás: *Mosolygás* is van, de nem választhatom el azt sem az ajaktól és nem tarthatom egyik kezemben, és másban az ajkat, mert a mosolygás nem más, mint az ajak játéka.”¹⁴

Vera: Nagyon érdekes volt, amit *Laci* mondott, és azt hiszem, igaza van abban, hogy a „lényeg az egész”. Ez a nagy ellentmondás; a lényeg az egész, és ezt mi csak úgy érthetjük meg, ha szétbontjuk részeire a nyelv mondataiban. Mint ahogy a békát felboncolva értjük meg, hogy az élete az egész. Persze, amikor itt ellentmondásról beszélek, akkor nem logikai ellentmondásra gondolok.

Luca: Hanem mire?

Vera: Arra, amit a valóság ellentmondásos természetének nevezünk.

Tanárnő: Nem szeretném, ha most belemennénk a logikai ellentmondás és a valóság ellentmondásos természete közötti különbség megbeszélésébe. Ez olyan probléma, aminek a megtárgyalására később talán még sor kerül. Most viszont be kell fejeznünk a szemináriumot.

¹⁴ *Szent-Györgyi Albert:* Egy biológus gondolatai. Az élet lényegéről. Gondolat, Bp., 1970. 114 o.

Tanfolyami felhívás:

Logika a nevelés szolgálatában

**pedagógusok továbbképző és a „logika” tantárgy
oktatását előkészítő tanfolyam**

A pedagógiai munka egyik alapvető feladata a tanulók önálló gondolkodási készségének fejlesztése. Ezt a célt szolgálhatja azoknak a logikai szabályoknak az ismerete és megismertetése, amelyek elősegítik a vitaképesség kialakítását, az érvelés, a meggyőződés, a bizonyítás, a nézetek közötti ellentmondások föloldásának és a meggyőzés lehetséges módszereinek elsajátítását. E feladatok megvalósításához kíván a „Logika a pedagógia szolgálatában” tanfolyam hozzájárulni.

A tanfolyam elsőrendű célja, hogy segítséget adjon a mindennapi gondolkodásban használatos logikai műveletek tudatosítását szolgáló pedagógiai munkához. A tanfolyam keretében feldolgozásra kerül G. Havas Katalin „Logikus!” című, a PSZM Programirodája gondozásában megjelent könyve, amely megmutatja, hogy hogyan fordíthatók le a mai logika eredményei a diákok és általában az átlagember számára érthető nyelvre.

A „logika” tantárgyat tanító vagy a későbbiekben tanítani kívánó, valamint bármely szakterület (például pedagógia, pszichológia, irodalom, nyelvészet stb.) tanárainak jelentkezését várjuk.

A tanfolyam időpontja:

1995. február hónaptól kezdve – öt hónapon keresztül – havi egy alkalommal (előreláthatólag minden hónap harmadik pénteki napján) 5 órában, valamint június harmadik hetében öt nap, napi hat órában.

A tanfolyam vezetője: G. Havas Katalin a filozófiai tudományok doktora, a Nemzetközi Tudományfilozófiai Akadémia rendes tagja.

Résztvételi díj: 16000 Ft/fő, vagy a tanfolyam első szakaszára, a júniusi egyhetes foglalkozásig: 8000 Ft/fő.

Bővebb információ szerezhető a CONINFO Kft.-től. Ugyanitt megrendelhető a Logikus! című könyv is.

Levelezési cím: CONINFO: 1132 Budapest Csanádi u. 18. IV. emelet 2.
Telefon: 275-1694

A jelentkezéseket legkésőbb 1995. január 15-ig kérjük a fenti címre eljuttatni.

MÚLTUNKBÓL

„Én is dohognék, ám, de...”

– Egy tanár életútja a történelem „szolgálatában” – Beszélgetés Agárdi Györggyel

Agárdi György ma, 81 éves korában is jó kedélyű, tetterre kész ember. 1992-ben ünnepelte aranylakodalmát. Ebből az alkalomból egyházi szertartást tartottak a Rákospalotai Evangélikus Templomban. Ott, a tisztelendő úr köszöntőjéből, az évtizedekre visszatekintő emlékezésből tudtam meg bővebbet életútjáról. Szerettem volna még jobban megismerni őt és szakmai múltját, ezért kértem beszélgetésre. Beleegyezett, és az interjúhoz előkereste az írásos dokumentumokat is: végzettségét tanúsító bizonyítványokat, tanfolyamok látogatásáról szóló igazolásokat, munkaköri besorolásokat, áthelyezési ügyiratokat, megbízásokat, minősítéseket oktató-nevelő munkájáról. Ezenkívül néhány személyes hangú levél is feküdt előtte. Így kezdtük a beszélgetést.

– Tanító úr, tanár úr, Gyuri bácsi – melyik megszólítást érezte egykor és érzi ma magához legközelebb állónak?

– Ha úgy szóltak hozzám, tanító úr, azt szívesen vettem, hiszen mindig a szó igazi értelmében igyekeztem tanító lenni. Amikor tanár lettem, és a felsőbb korosztályt tanítottam, leginkább tanár úrként szólítottak. Jó volt ez is. De soha nem vártam a megszólítást diploma szerint. Jólesik az is, ha keresztnevemen szólítanak meg, az talán barátiabb, bensőségesebb. Még a tanítványaimnak is mindig örömmel voltam Gyuri bácsi.

– Miért tartotta fontosnak, hogy most, a beszélgetéskor dokumentumokat is megmutathasson?

– Egyrészt azért, mert az emlékezettel sokszor bajban vagyok, nem jut mindig minden pontosan az eszembe. Másrészt azért, mert kérésére vállaltam, hogy beszéljek az elmúlt időről. Annak nagy része a munkámhoz kötődik, az nagyon sokat jelentett az életemben. Elégedett vagyok, noha életutamban voltak göröngyök is, de ami volt, az volt. Azért szeretek hivatalos írásokra, dokumentumokra hivatkozni, nehogy azt higgyék, utólag állítom be rózsaszínűnek a múltat.

– 1935-ben végezte a Miskolci Evangélikus Tanítóképzőt. Milyen út vezetett odáig? Hogyan esett választása a tanítói pályára, családi ösztönzésre vagy személyes elhatározás alapján jelentkezett a tanítóképzőbe? Kérem, beszéljen gyerekkoráról, családjáról!

– Életem nagy része Rákospalotához köt: ott születtem 1913. február 13-án, palotai gyerek voltam, és ott ismertem meg a feleségemet is. Ma is Palotán élünk.

Szüleim egyszerű emberek voltak. Apám munkásként Palotán, az Istvántelki Főműhelyben dolgozott negyven évig. Anyám, mint földműves család sarja, otthon dolgozott, ma úgy mondanánk: háztartásbeliként. Hat gyereket neveltek fel. A

testvéreim között volt vas- és fémestergályos, háztartásbeli, cipész, cipőfelsőrész-készítő, nyomdász, és magam pedig tanár lettem. Egyszerű emberek vagyunk.

Az elemi iskolát a palotai evangélikus iskolában kezdtem. Egy tanító tanított a kéttantermes iskolában, délelőtt-délután.

- *Ez osztatlan iskola volt?*

- Igen. A Hunyady utcai Evangélikus Elemi Iskolának 100-200 tanulója délelőtt-délután járt iskolába, egy kántor tanított. Majd polgári iskolába kerültem. Úgy emlékszem, ott semmi különös nem történt, illetve az érdekes volt, amikor egy méhészeti tanfolyamon vettem részt. Azt Ignác Sándor, országosan elismert, népszerű szakember vezette. Sokan ismerték a szakkönyveit és a méhkaptárait. A tanfolyamon pedig életrevaló neveléssel készítette fel a tanulókat. Egyébként, én sosem voltam kitűnő tanuló. Szerényen éltünk, ezért egy ideig egy bolgárkertészeten is dolgoztam, hagyma- és répatermesztésben segédkeztem.

Egyszer apám azt kérdezte: Hát teveled mi lesz, mi lesz belőled? Nem tudom, honnan jött a gondolat, de azt mondtam: tanító akarok lenni. - Micsoda? - kérdezte apám. Meglepődött vagy elképedt? Nem tudom, mit váltott ki belőle a válaszom. Azonban, mivel apám egyházi tisztségviselő, a rákospalotai gyülekezet gondnoka volt, elmondta beszélgetésünket Kovácsi Kálmán lelkésznek, akivel jó viszonyban volt. Ő pedig erre egyik felekezeti tanítójához fordult, aki Miskolcon végzett kántortanítóként. Tőlem mindössze annyit kérdeztek: ha a miskolci képzőbe felvennének, odamennél-e? Tanító lehetnél, és az egyházi szertartásokon kántorkodhatnál. Természetesen igent mondtam, hiszen szüleim példája is előttem állt, tőlük eredt indíttatásom a kántori szolgálatra. Édesanyámtól tanultam az első éneket, a 417. ének első öt versét. Válaszom után a kántortanító, Szabó János vette kézbe ügyemet, érdeklődött, ajánlott, majd azt mondta, idén már nem megy, de jövőre felvesznek a Miskolci Evangélikus Tanítóképzőbe.

- *Ez ilyen egyszerűen ment? Felvételi nem is volt?*

- Nem volt. Valószínűleg szükség volt evangélikus kántortanítókra. Az országban akkor csak Miskolcon és Sopronban folyt ilyen felekezeti szellemben tanítóképzés. Na és persze feltételként szabták meg a tandíjfizetést, ami ekkor körülbelül 60-80 pengőft jelentett havonta. Ha nehezen is, de szüleim segítettek a tandíj előteremtésében. Így kezdtem meg 1930-ban tanulmányaimat a Miskolci Evangélikus Tanítóképzőben, és a kollégiumban laktam.

1988 és 1989 a miskolci képzővel kapcsolatos évfordulók éve volt. Megemlékeztek a képző létesítéséről. A falán elhelyezett emléktábla sokatmondóan örökíti az utóknak: „Ezt az épületet a néptanítók képzésére építették 1928-ban az Eperjesi Evangélikus Kollégium idetelepült tanárai Gerhardt Béla c. főigazgató vezetésével. Tervezte és építette Árva Pál műépítész. A háló jegyében helyeztük el táblánkat 1988-ban mi, az iskola jó emlékét őrző tanítványok.”

- *Öt esztendő telt el ott. Milyen volt a képző, szellemileg mit adott a tanulóknak? Egykori tanárai között voltak-e olyanok, akiket példaképül választott?*

- A képző nagyon jó volt. Mit adott? Egy egész életre szólót, ami légköréből áradt és ami megtöltött. Megszereztem a tanítói képesítést, valamint a kántori végzettséget. Az internátusban lakott az igazgató és egy felügyelő tanár is. Talán ezért, vagy ki tudja miért, de fegyelmezetlenség ott nem volt. Szegényesen, de kiváló közszellemben éltünk.

- Mindezt alátámasztják azok az írásos emlékek, dokumentumok, amiket Ön az évek során nagy gonddal gyűjtött, megőrzött és amit beszélgetésünkhöz átadott nekem, annak bizonyosságul, hogy tanulótársai is hasonlóan érezték, gondolkodtak az „alma mater”-ről. Idézzünk „bemutatóként” néhány gondolatot a volt tanulók írásából:

„Még a mi időnkben is (1937) erekleként tiszteltük a földszinti folyosón azt a pedálos harmóniumot, amit egyetlenként Eperjesről menekítették. ... Mivel kevesen voltunk, az iskolai élet minden megmozdulásában részesültünk ... Kicsinységünk kényszerített, hogy minden dolgunkat jól szervezzük. Ebben roppant sokat bíztak a diákokra ... szinte az önkormányzat határáig engedte [ti.: a képző - L.-né] a diákönállóságot. ... Az egymást követő évfolyamok nevelték utódait az önképzőkörben, egyházi diákegyesületekben, a cserkészethen. Ezt ma 'közéleti előgyakorlatnak' neveznénk." Közös jellemző volt még - amint a cikk szerzője írta - a szegénység és a más nemzetiségekkel való együttélés. „A más nyelvűekkel öt éven át tartó együttélés megismertetett mindenkit a velünk élő népek kultúrájával, szokásaival. Megszoktuk a türelmet, a tisztességes viselkedést.”¹

Egy másik tanuló pedig így gondolt vissza az intézetre: „Ebben az intézményben még fontos volt a felfogás: a pedagóguspálya a nép szolgálatát jelenti.” Visszatekintésében a cikk szerzője szólt arról is, hogy az intézetben sok más vallású (református, római katolikus, görög katolikus) fiatal is tanult, és a következőt írta erről: „Soha nem volt közöttünk 'felekezeti villongás'. Ma ezt úgy fejezzük ki, természetes volt a tanárok ökumenikus felfogása.”²

A képző egykori főigazgatóját egy volt diák ekként idézte emlékezetébe: „Öt évig élveztük mindenre kiterjedő gondoskodását, atyai szeretetét; aki teljes szívvel, de szigorúval is mindig támasza volt 'prepáinak'. Példát mutatott minden téren diákjainak.”³

- Igen, a képző valóban haladó szellemű és demokratikus iskola volt, mint tanárainknak szellemisége is. Nagyon szívesen emlékszem egyik kedves tanáromra Becht József-re, aki öt éven át osztályfőnököm volt. Kiválóan képzett ének- és orgonaszakos tanár, nagy nevelőegyeniség volt. Munkáját diákjaiért vállalt felelősséggel, odaadással, irántunk érzett szeretettel végezte. Még fegyelmezni is szinte szuggesztív erővel tudott. Sokat tanultam tőle. Pedagógiai érzékével szinte átsugárzott bennünket, leendő tanítókat, személyes példájával nevelt. Őt példaképemnek tartottam. Amikor az évek során nehéz osztályaim voltak, és sikerült megtalálnom a hangot a tanulókkal, olyankor bizony gondoltam is rá.

Nekem két tárgyi emlékem maradt a képzőből. Az egyik egy 1931-es kiadású, a IV. osztály számára készült tankönyv: A magyar irodalom története. A másik emlék az „Ösvény” egy száma. Ilyen címmel jelent meg az időben a képző ifjúsági lapja havonta, 30 filléres áron.

Egészen úgy gondolok vissza a képzőre, hogy nagyon jó elméleti és gyakorlati felkészítést adott. Intézetünkben volt úgynevezett gyakorlóiskola, voltaképpen itt volt az első „próbatanítás”. Megbeszéltük tanárainkkal a tervezett óra anyagát és a tanítás menetét, végül ők értékelték a látottakat, a munkánkat.

¹ Kisgyörgy István: Tanítók iskolája volt. = Déli Hírlap, Miskolc, 1988. október 1.

² Terray Barnabás: Az Eperjes-Miskolci Evangélikus Tanítóképzőről. = Evangélikus Élet, 1988. november 1.

³ Varga János: Gerhardt Béla c. tanítóképző intézeti főigazgató. = Evangélikus Élet, 1988. július 31.

- *A képzős évek elményeivel milyen volt a pályakezdés?*

- A végzőskor egyet biztosan tudtam: tanítani akarok, és mint hívő lélek, a gyülekezetben énekelni, orgonálni. A tanítói elhelyezkedést azonban akkor egy rendelkezés nehezítette, amely szerint a végzés után öt évig nem lehetett rendes tanítói állást betölteni. Számomra csak az a lehetőség maradt, hogy ideiglenes foglalkoztatás után érdeklődjem. Próbálkoztam Pestújhelyen, a Nógrád megyei Ósagárdon, hiába. Újpesten, az evangélikus templomban orgonán meghallgattak, a lelkész meghívott a Megyeri úti elemi iskolába harmóniumozni, majd az egyházi vezető, a princi (I. principátus – L.-né) üzent, vállaljak helyettesítést, kántorizálást a megyeri templomi istentiszteleten. Később Palotán, a Műhelytelepi Polgári Iskolában hittant tanítottam, és az istentiszteleteken kántorkodtam. Majd Dunakeszi–Alagon adódott újabb lehetőség, tanítás és kántori munka.

- *Ismeretem szerint a kántorkodáshoz meg kellett felelni az úgynevezett kántori vizsgálaton. A kántorrá avatás a képzőben történt, de milyen feltételei voltak?*

- A kántornak az énekes egyházi szertartásokon volt (és van ma is) szerepe. A vizsgán az egyházi énekek ismeretéről és a hangszeres tudásról kellett számot adni, orgonán játszani. Az egyházi énekeskönyvből körülbelül 600 ének volt, abból hatvanat kívülről kellett tudni és eljátszani, amit a tanár kérdezett.

- *1940-ben telt le a megszabott öt év korlátozás. Hogyan sikerült a pályán elhelyezkednie?*

- Először Rákospalotán a Károly utcai Iparostanuló Iskolában lettem óraadó tanár. Az egyház segítségével kerültem oda.

- *Az iparostanuló-iskolában tulajdonképpen tanoncoktatás folyt. Milyen társadalmi rétegek gyerekei tanultak ott? Milyen volt az az iskola? Kérem, beszéljen a pedagógiai munkájáról és pedagógusi életéről. Hogyan dolgozott abban az iskolában egy tanító?*

- Elhanyagolt, nehéz társadalmi helyzetű gyerekek tanultak ott. Én heti egy órában számtant tanítottam. Tanítás szempontjából problémát jelentett, hogy a tanulók mestereknél – asztalos, hentes, suszter, kőfaragó iparosoknál – dolgoztak, és este jöttek iskolába. Nehéz volt a munka, különösen fegyverkezés szempontjából.

Vizsont az iskola igazgatója, *Benedek István* személyében szaktekintélyt ismerhettem meg. Tudása és embersége miatt nála fegyelmezési probléma nem volt. Vagy ha mégis volt, ő kiváló pedagógiai érzéssel oldotta meg. Ismét megértettem, most már közvetlen gyakorlati tapasztalatból, hogy a tekintély – azaz a tudás és emberség – kulcs a tanulókkal kialakuló jó kapcsolathoz. Ott, azokkal a gyerekekkel nem tehettem azt, hogy a probléma megoldásaként pofon vágom bármelyiküket is, hiszen egy helyett huszonötöt kaptam volna vissza.

Az iparostanonc-iskolában egy hónapot tanítottam, azután annak elemi iskolájába kerültem, ott jobb volt.

Újabb „állás-helyem” Apostag lett, ismét egyházi kapcsolat segítségével. Először ideiglenes próbaszolgálatra kaptam tanítói megbízást.

- Kérem, beszéljen az iskoláról, és arról is, hogy miért volt akkoriban szükség az úgynevezett próbaszolgálatra?

- Apostag körülbelül háromezres lélekszámú község volt, evangélikus, református, katolikus felekezetűek éltek ott. A három egyházból kettő az 1930-as évek közepén anyagilag már nem tudta fenntartani az iskolát. Azt kérték, a község vegye gondozásba, de legyen mindhárom felekezetűről egy-egy kántor, aki orgonista, és aki a gyerekek hitoktatását végzi. Így lett az apostagi iskola állami (községi gondozású) elemi iskola. A hétfős tantestület mellett dolgozott a három kántortanító is. Tehát közös igazgatás alatt három osztatlan iskola működött.

- Nagyon érdekesnek találom az első tanítói beosztására vonatkozó dokumentumot, ez áll benne: „... a m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter úr f. évi szept. hó 13-án 95.374/1940. VI. fő. o. sz. alatt kelt rendeletével 100 P havi segélydíj folyósítása mellett tanítói próbaszolgálatra bocsátotta és szolgálattételre az apostagi állami elemi népiskolához osztotta be”.

- A következő gyakorlat volt akkor: a próbaszolgálat idején figyelték a tanítókat szakismeret és megbízhatóság szempontjából, és figyelemmel kísérték, hogy szakmai alkalmasságuk alapján megállják-e a helyüket.

Az első tanítói „besorolás” éve 1940. Majd másfél év múlva helyettes állami tanítóként alkalmaztak. Ez azt jelentette, hogy a próbaszolgálat idején megfelelően, állásahelyem biztosabb lett. A „fokozatok” – ha ironikusan akarnék fogalmazni, a számárlétra fokozatai – azonban működésben és pénzben nem jelentettek különbséget.

Állásom a következő év elején vált biztossá. „Miniszteri értesítés”-ből tudtam meg: 1943. január 1-jén állami népiskolai rendes tanítónak neveztek ki. Az apostagi népiskola ettől kezdve „rendes tanítói” állásban foglalkoztatott tovább, ami már magasabb illetménnyel is járt. Az elemi iskola tárgyait – olvasás, írás, nyelvtan, verstanulás, számolás, mérés, földrajz, ének – tanítottam.

- De a tanár úr az 1935 és 1940 közötti időszakban is tudott munkát találni. Az Evangélikus Lelkeszi Hivatal által 1940-ben kiállított működési bizonyítványon olvasható, abban az időben a Dunakeszi Társulati Polgári Fiú- és Leányiskola I-IV. osztályos evangélikus és a római katolikus tanulóit, továbbá az alagi községi elemi népiskola VI. osztályos evangélikus tanulóit mint hitoktató tanító tanította, és az alagi evangélikus templomban kántori szolgálatot látott el. „Hűséges, szorgalmas, lelkiismeretes és pontos munkájáról” a gyülekezet tagjainak véleményét is közvetítve írt a lelkész.

- Igen, de a „rendes tanítói” kinevezés sokat számított. Emlékszem, az evangélikus egyházzal szerződés készült, úgynevezett „Hívány-levél”. Ez rögzítette a kötelességeket és a járandóságokat. Kötelességként szerepelt a „lévita-tanítói feladatok” ellátása. Azaz a tanítói munka mellett a lelkész távolléte esetén lelkészi szolgálatot is kellett végezni, meg kellett tartani az istentiszteletet, illetve esetenként a temetést és az esketést.

Viszont a tanító járandósága volt a háromszobás lakás az iskolával egy fedél alatt, és másfél hold föld, szőlőtökökkel és gyümölcsfákkal.

1946. szeptember 25-én értesítést kaptam a vallás- és közoktatásügyi minisztertől, miszerint egy – a minisztériumban működő – bizottság közszolgálatból elbocsájtandónak jelölt, ezért állásomból azonnali hatállyal felmentett.

- *Miért történhetett ez?*

- Volt egy „fekete folt” az életemben, de ehhez régebbi eseményekről kell még szólnom, a „leventeidőről”.

Katona nem voltam, de mivel a képzőben szorgalmasan látogattam a testnevelésórákat, az ottani részvételem alapján 1935-ben kaptam leventeoktatói bizonyítványt. Az 1940-es években az Apostagi Levente Egyesületnél leventeoktató szakaszparancsnokként működtem, majd az apostagi egyesület titkára lettem. A leventeoktatást felkérésre vállaltam el, de azzal a megfontolással, hogy vétek lenne a gyerekeket magukra hagyni. A feladatot nem politikai, nem katonai előképzésnek tekintettem, az motivált, hogy a gyerekeket együtt kell tartani, és erre a sportfoglalkozás kiváló lehetőség. Ezért aztán katonai foglalkozás helyett a községben és a járásban versenyeket (pl. futóversenyt, focibajnokságot) rendeztünk. Megvolt ennek is a maga pedagógiai haszna, a gyerekek nem voltak rossz helyen, és testi képességeiket is fejlesztették.

Majd 1944 vége felé parancsot kaptam: közeledett a front, a község kiürítés alatt állt, és a leventéket (a községből 139 főt) a Dunántúlra kellett volna vezetni. Ezt nem tettem meg. A leventéket a helyettes parancsnokra bízta, én pedig a fővárosba indultam (a községi főjegyző állított ki ehhez igazolást). A fővárosban bejelentkeztem, majd visszatértem Apostagra.

Abban az időben a tanítás mellett többféle közérdekű, oktatással és népműveléssel kapcsolatos kulturális tevékenységet is végeztem. Voltam könyvtárkezelő Apostagon, ahol a Szabadművelődési Tanács könyvtárának az állami népiskola adott helyet. Akkoriban kaptam megbízást a községben (igaz, csak ideiglenest) a szabadművelődési ügyvezetői teendők ellátására is.

- *Látom, ilyen tisztaságból szervezte például a község fellépését az Országos Kultúrverseny megyei versenyén.*

- Részt vettünk kulturális ünnepeken, közösségi rendezvényeken, így jutottunk el 1948-ban Kecskeméten az Országos Kultúrverseny keretében rendezett „vármegyei ének- és zeneversenyre”.

Szerveztem szabadművelődési tanfolyamokat is, némelyiken magam is tartottam előadást. Előtte azonban elvégeztem, el kellett végezni a körzeti – Dunavescén rendezett – szabadművelődési előadóképző tanfolyamot.

- *Látom erről is a „Látogatási bizonyítványt”, és munkájáért az elismerést. Azonban ekkor már közszolgálati munkájára nemigen tarthattak igényt, hiszen „menesztették”.*

- Azt gondolom, ez a leventemozgalmamban való részvételem miatt történt, és anélkül, hogy megvizsgálták volna ténylegesen a múltamat. Abban az időben az egyik legfontosabb teendőm, elsődleges feladatomban az lett, hogy igazoljam magam, igazolást szerezsek be múltamról a Nemzeti Bizottságtól.

Akkor a történetek nagy izgalommal töltöttek el, ma már nyugodtan olvasom vissza a tanúsítványt: „Agárdi György apostagi állami tanító ... előéletében politikai szempontból kifogás alá nem esett. ... nyilas párt tagja nem volt. ... megmentette 139 magyar levente életét. ...” – tudniillik azzal, hogy nem vezettem őket Dunaföldvárra.

Ezt az igazolást 1946. október 2-i keltezéssel kaptam meg, azaz nemsokára tovább folytathattam tanári munkámat Apostagon, az általános iskolában, és a szabadművelődéssel kapcsolatos feladatokat is elláttam. De mivel változott az idő,

a szabadművelődés vezetőjének „címét” felváltotta a kultúrvezetői „cím”, természetesen ehhez is el kellett végezni egy tanfolyamot.

- Közben az 1940-es évek végéhez, a „fordulat évéhez” érkezünk. Ön vallásos nevelésben részesült, egyházi iskolában szerezté tanítói képesítést. Az iskolák 1948-ban bekövetkezett államosításakor nem okozott-e lelkiismereti válságot az, hogy egyik napról a másikra vallásos szellemű nevelés helyett a szocialista ideológia szellemében kellett tanítani?

- Ha azt mondom, nem – meg kell magyaráznom, hogy miért nem. A lényeg az, hogy lelkiismeretem szerint éltem. Mindig hívő voltam, hitemet mindig is megőriztem. Igyekeztem hivatásomat, oktató-nevelői feladataimat becsülettel, tisztességgel végezni. A gyerekekkel és a gyerekekért dolgoztam, és valahogy „belenőttem”, bele kellett nőnöm az új helyzetbe. Vallásos érzületemmel nem akartam „téríteni”, de mindenképpen tisztességes, emberi viselkedésre akartam nevelni tanítványaimat. Azt gondoltam, a hit kérdésében majd lelkeségük szerint döntenek. Nekem az volt a fontos, és azt hiszem, a gyerekeknek is, hogy őszinte, jó kapcsolat alakuljon ki közöttünk. S az ideológia által előírt kíváncsiak? A gyerekek érezhették, biztosan érezték is, hogy az általam mondottakban mennyi a racionalitás és mennyi az érzelmi töltet. Volt olyan idő, amikor a Sztálin-kantátát is betanítottam a gyerekeknek, mert kellett. Na, de akkor ez a pályán maradtos jelentette. Mi otthon politikával nem foglalkoztunk. Nekem akkor az volt a fontos, hogy tegyek meg a gyerekekért, a jövőjükért, a felkészítésükért mindent, amit tudok. Ezt meggyőződésből tettem, és így nem éltem át lelkiismereti válságot.

- 1950-ben szerezte meg a szaktanítói képesítést földrajz-termesztanrajz tantárgyakból. Milyen késztetésre vállalta a továbbtanulást?

- Ez még az apostagi évek alatt volt. A tanítóképző öt éve, a korábban megszerzett tanítói oklevél, az elemi iskola 1-6. osztályára képesített. Az 1940-es évek végére a megváltozott helyzetben a nyolcosztályos általános iskola hetedik-nyolcadik osztályában, illetve a felső tagozatban már szaktanárra volt szükség, ezt törvényerejű rendelet írta elő. Jelentkeztem a főiskolai szintű tanfolyamra, Pécsre. Az ott töltött időből is van érdekes emlékem. Egyszer egy jó barátom – aki a tanulókor bizalmija volt – így szólt hozzám: Hát te mit csináltál ellenem? Nem értettem a kérdést, és tudtam, ellene semmit se tettem. Később annyi kiderült, barátomat le akarták váltani a tisztségéből, és engem jelöltek volna a helyébe. Ezt hallotta a barátom. Hogy ez kinek és miért jutott eszébe, azt máig nem tudom, de a megbízást nem vállaltam. Már csak azért sem, mert a barátomról volt szó, azonkívül magamat is alkalmatlannak tartottam ilyesmire. Utólag megtudtam, ez a megbízás előképzést is jelentett volna szakfelügyeleti munka ellátásához.

Szerettem volna az otthonomhoz, a családomhoz közelebb kerülni, ezért áthelyezési kérelmet nyújtottam be a Bács-Kiskun Megyei Tanács V.B. Oktatási osztályára. Ez 1951 nyarán történt, majd október 31-én a megyei művelődési osztály értesített, hogy „Nagy-Budapest” területére nyertem áthelyezést. Így kerültem a fővárosba tanítani, a rákospalotai Doktor Sándor utcai Általános Iskolába, és több mint tíz évig dolgoztam itt. Közben átjelentkeztem a pesti főiskolára, és ott szereztem meg 1956-ban a biológia-földrajz szaktanári képesítést. Azonban az 1960-as évek közepén a tanulólétszám csökkenése miatt ebben az iskolában már nem tudták biztosítani a kötelező óraszámot, így 1967-ben áthelyeztek a Czabán Samu téri Általános Iskolába. Onnan mentem nyugdíjba 1974-ben.

- De addig még sok minden történt. A Doktor Sándor utcai iskolában dolgoztam, amikor - erre is az írásos emlékek között tallózva találtam rá - 1963-ban miniszteri elismerést kapott: „A szocialista nevelés és oktatás érdekében végzett eredményes munkájáért ... az oktatásügy kiváló dolgozója kitüntető címet adományozom.” Vajon miért és ki terjesztette elő Önt, a köztudottan hívő embert akkor a kitüntetésre?

- Azt már mondtam, hogy a tanítás nagyon sokat jelentett nekem, és sok feladatot elvállaltam. A „szabadművelődés”-nek nem csak a címe vonzott, magam is érdeklődtem, figyeltem, tanultam, igyekeztem művelődni, mert a permanens művelődés mindig is fontos volt számomra. Időnként különféle „elvárásoknak”, persze kötelezően eleget kellett tenni. Ezért kezdtem meg tanulmányaimat a pécsi, majd a pesti főiskolán, később pedig 1959-60-ban a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium „dial-mat” tagozatán lettem hallgató. Ez például a főiskola elvégzése után szinte „szakmai” elvárás volt.

Továbbá a hatvanas években mind nagyobb szerepet kapott a munkaoktatás és a gyakorlati foglalkozás mint tantárgy. 1960-ban kezdtem a Fővárosi Tanács oktatási osztálya által szervezett hároméves, az ipari jellegű gyakorlati foglalkozás című tantárgy tanítására jogosító tanfolyamot.

- Vagyis a „permanens művelődés” ebbe az irányba vezetett?

- Hát igen. 1963-ban kaptam „igazolást” a tanfolyam elvégzéséről, majd megbíztak a tárgy tanításával. Ezt szívesen is csináltam. A gyerekekre úgy tekintettem, mint „kis művészekre”, és ezt éreztettem is velük. Szerették a munkafeladatokat, és azt hiszem, azt is megértették, hogy munkatevékenységre szükségük lesz a felnőtt életükben is.

1961-ben a gyakorlati foglalkozás tanári munkaközösségének vezetésével bíztak meg. Ezt a tisztséget láttam el három tanéven keresztül. Hadd mondjam ki: a nem hívő emberek sem tettek annyit, mint én. De én az utcaseprő előtt is megemelem a kalapom, ha az utca tiszta. Valószínűleg a pedagógiai munkám híre eljutott az iskolán, az oktatási osztályon keresztül a felső vezetésig, és ott előttem is „kalapot emeltek”. A kitüntetés átadásakor mintegy „mellékesen” került szóba: Agárdi elvtárs, szép munkát végzett, de miért nem párttag? Erre nem szóltam semmit. Magamban megint csak azt gondoltam, anélkül is sokat teszek a gyerekekért és a gyerekekkel. Fő törekvésem és elvem az volt, hogy a gyerekeket az iskolai foglalkozásokkal le kell, le lehet kötni, vonzóvá kell tenni számukra az iskolai életet, a foglalkozásokat. Azt gondolom, a legfontosabb ehhez az egyénre szabott bánásmód és a megfelelő módszerek alkalmazása az oktató-nevelő munkában. Nagyon fontos a munka megszerettetése, a gyerekek tevékenykedtetése, hiszen a feladatok ösztönző hatásúak. Leginkább akkor, ha azt tárgyilagos és segítő értékelés kíséri. A gyakorlati foglalkozáson mindez megfelelő feladatok, célok kitűzésével elérhető volt. Így például tanultak könyvkötést, virágkosár készítést, és munkájukkal hasznos tárgyak, emléktárgyak, ajándékok készültek. Ilyen alapgondolatokkal terveztem a gyakorlati foglalkozást. Szerveztünk - a gyerekek bevonásával - munkaoktatási kiállítást, részt vettünk az Ifjú Kezek Mestere kerületi versenyen.

- Van-e olyan tanítványa, akire büszkén gondol, akiről tudja, hogy az Ön megértése, türelme, figyelme segítette őt az életben, és ennek köszönheti, hogy vitte valamire?

- Többen is vannak ilyenek. Jó érzés hallani volt tanítványaimról és arról, hogy milyen szaktudással állják meg helyüket az életben. Rákospalota olyan volt,

és bizonyos vonatkozásban még ma is olyan, mint a falu. Az emberek ismerik egymást, a pedagógusok pedig jól ismerték a gyerekeket, a családjukat és életkörülményeiket (nemcsak az úgynevezett családlátogatások miatt).

Régen még egy őszintébb szülő-pedagógus kapcsolat élt, a szülők akkor még általában tisztelték a pedagógust. De más volt a pedagógus-tanuló kapcsolat is. Apostagra én máig visszajárok: amikor volt osztályaim tanulói olykor-olykor osztálytalálkozót rendeznek, meghívnak.

– *Kérem, szemelgessünk tovább a tanügyi dokumentumokban. Én csodálom, hogy mi mindenben vett részt, és mi mindent köszöntek meg Önnek elismerő sorokkal. Említsük meg azokat, melyekről eddig még nem szoltunk! Mi minden tartozott tanári feladatai közé?*

– Biológia szakmai munkaközösségi munka; pedagógusok továbbképzésében való részvétel; szemléltetőeszközt készítő szakkör vezetése; az iskola épületének és felszerelésének karbantartása (javítások végzése a szakkörös tanulókkal). De voltam a hasznosanyag-gyűjtésének tanárfelelőse, illetve az úttörők hulladékgyűjtési munkáját is szerveztem.

– *Társadalmi aktivitása pedig, mint olvastam, a következőkben nyilvánult meg: A Pedagógusok Szakszervezetének alapító tagja volt, részt vett országgyűlési választás előkészítésében, tanácstagi munkát végzett tanácstagként. Annak idején segített az árvtörvények helyreállításában is. Segy nem egészen társadalmi munka, de fontos ez is, a „Mintakertmozgalomban”, a szakszerű kertápolásban is foglalatoskodott, szép eredménnyel. Tevékeny életet élt. Hogyan segítette ebben a felesége?*

– Áradt belőle a segítőkészség. Hat elemi és háztartástani iskolát végzett. Otthon dolgozott, vezette a háztartást és varrogatott. Nagyon ügyes. Volt egy kis háztáji gazdaságunk, amit a házunkkal és kertünkkel együtt feleségem örökölt a szüleitől, abban is dolgozott. De pedagógusi munkámból is nagyban kivette részét, hiszen hozzásegített a nyugodt, kiegyensúlyozott élethez, ahhoz, hogy hivatásomnak élhessek.

– *A fél évszázados szakmai útról évekkel ezelőtt díszoklevelet (-okleveleket) vehetett át. Az egyiket a Sárospataki Főiskola állította ki (az időközben megszűnt Miskolci Tanítóképző után ez az intézmény folytatta a tanítóképzést). A másikkal a Budapesti Főiskola ismerte el tevékenységét. Serény tanári élete után, hogyan él most nyugdíjasként?*

– Elégedetten és jó érzésekkel gondolok vissza tanári munkámra. Szabad időmben olvasok, tévét nézek, rádiót hallgatok, és figyelem a napi eseményekről szóló tudósításokat. Segítek a házi munkában is. Na nem mindenben, de vannak feladataim ott is. Örömteli elfoglaltságot jelent a kerti munka. Továbbra is gazdálkodunk konyhakertünkben a feleségemmel, a termést pedig én adom el a palotai piacon. Itt árusítani is élmény ám, hiszen többször találkozom ott a „tanári múltmal”. Jönnek régi ismerősök, volt tanítványok, megszólítanak, beszélgetünk. Mondtam, hogy Palota egy „kis falu”. Öröm, hogy volt tanítványaim megismernek.

– *Figyelemmel tudja-e kísérni a mai iskolai változásokat? Mit gondol, vajon ma könnyebb lenne-e tanítani, mint régen?*

– Ma sok mindenre van lehetőség, de ma is sok múlik a tanítón, tanáron, azon, hogy tudják-e vállalni a gyerekek sorsát. Az 1930-as, 40-es években sem

fizették jól a pedagógusokat, de akkor talán még több szívvel-lélekkel adták át magukat munkájuknak, hiszen a pedagógiai munkát nem lehet csak a pénzért vállalni. Ugyanakkor az az igazság, most már kívülről figyelve a pedagógusok helyzetét, én is dohognék ám, de a gyerekekről, az ő fejlesztésükről nem mondanék le. Szóval én úgy gondolom, nekem ma sem lenne nehéz – eltekintve a koromtól – tanítani.

- *Ismét átalakulóban – az Ön életében nem először – az iskolai élet és szemlélet. Újra helyet kapott a hittanoktatás, megalakulóban az iskolaszékek, ami szintén nem új képződmény, elnevezését Eötvös József neve fémjelzi a múltból. Mi ezekről a véleménye, milyen jelentőségüket látja ma?*

- Ma is érdekel az iskolai élet, figyelem a tévé, a rádió, az újságok híreit, innen értesülök a változásokról. De olykor részt veszek a kerületben szakmai megbeszéléseken is, azért, mert érdekel. Na, de azt, ami ott történik, és ahogy történik, azt viszont nem mindig értem. Szó van új tantervről, ilyen-olyan állásfoglalásról. De azt nem értem, hogy a résztvevők miért nem ismerik az éppen szóban forgó kérdéseket.

Azt gondolom, jó, hogy a hittanoktatás ismét szabad teret kapott, de nem biztos, hogy azt az iskolában kell végezni. Mint hívő ember azt mondom, a hitoktatás az ország társadalmi rendjét nem rontja, sőt! Viszont hatalmi kérdést nem szabad belőle csinálni.

Ha a régi iskolaszékre gondolok vissza, arról azt tudom mondani, fontos volt. Szívén viselte az iskola ügyeit, a kialakított kapcsolatok révén vállalt felelősséggel tudott azokban intézkedni az iskola tanulóíért. Jól meg kellett válogatni a tagjait. Ezt kell tenni ma is! Ha a gyerekek érdekében ismét együttműködés lesz, határozottan mellette állok, hiszen a gyerekekre nézve előnyök származhatnak belőle.

- *Életútján szerzett tapasztalatai alapján és életbölcességével milyennek látja a mai tanulóifjúságot, mit tanácsolna nekik és mit kívánna a pedagógusoknak?*

- Azt látom, a fiatalok ma elkényeztetettek, túl könnyedén veszik az életet, illetve sokszor fásultak, közönyösek, sok esetben nem kapnak, és nem is keresnek feladatokat. Pedig előttük a lehetőség, tanulhatnak, alkothatnak. Erről is sokszor szólnak ma. A pedagógus segítő partner akar lenni, de ezt a gyerekeknek is meg kellene érezniük, érteniük.

Én gyerekpárti voltam és vagyok ma is, ezért a pedagógusoknak azt kívánom, lelkiismeretük szerint, meggyőződéssel végezzék munkájukat. Minden gyerekben van valami jó, és a pedagógusoknak azt kellene észrevenni.

Általában az a véleményem a mai iskolaügyről, a pedagógiai közletről, hogy túl sok a vita, de kérdés, érdemi-e mind. Azt látom, kevesebb szó van arról, hogy mi történik a tantermekben. Pedig minden pedagógiai dokumentum annyit ér, amennyi megvalósul belőle az iskolában, amennyit a pedagógus meg tud valósítani belőle a gyerekekkel. Én a gyerekközpontú felfogás és gyakorlat, a gyerekpárti iskola híve voltam és vagyok. Igyekeztem túllépni az élet gyarló, kicsinyes dolgain. Vallottam, hogy az a legmaradandóbb, amit a gyerekeknek adunk. S ebben közel hat évtizedes tanári tevékenység során sem csalódtam.

- *Tanár úr! Megismerhettük kiváló, példaértékű tanári életét. Pályája elején az Apostagi Állami Iskola (ahol dolgozott) igazgatója, Dombai Sándor levelet írt édesapjához, valószínűleg egy „köszönő” levélre válaszolt. Idézhetünk ebből?*

- Ahogy tetszik.

– *Idézet a levélből:* „Kedves Agárdi Bácsi! ... Kedves György fiával nem tettem semmi olyat, ami kötelességemen felül lett volna, csak annyit, amennyi hivatali kötelességemmel együtt jár. És azt a jövőben is maradéktalanul meg fogom tenni, mindig az igazságosság, a méltányosság és a magyar tanítónak a tanító-testvére iránti szeretettel és bizalommal. A többi tanító-társaimmal is ugyanilyen szellemben járok el.

Agárdi bácsiék tanító-fiával együttműködni egyébként kellemes érzés, mert finom, udvarias magatartásával, komoly kötelességérzésével és lankadatlan szorgalmával tantestületünk kedvelt tagjává vált, mindnyájunk előtt éppen úgy, mint legjobb tudomásom szerint Bakay Péter főesperes, gondnoksági elnök úr előtt.

Bizton hiszem és remélem, hogy a jövőben is minden tekintetben hasonló magatartást fog tanúsítani, akkor pedig akár Apostagon, akár másutt jelenleg is, meg a jövőben is, mindenkor számíthat kartársai legmesszebbmenő megértésére és jóakaratra, amely körülmény oly nélkülözhetetlen egy emberi élet békés, nyugodt, viharoktól mentes végigküzdséhez. – Adjon az Isten az Önök Kedves Gyurijának mindig ily megértő szívvel-lelket tanítótársai, előjárói, tanítványai és a falu lakossága iránt, mint amilyent eddig tanúsított, akkor játszva fog boldogulni e szép, de nehéz pályán, hazánkat pedig ajándékozza meg,® a Mindenható sok-sok ilyen derék, lelkiismeretes, magyar tanítóval! ...

Apostag, 1941. febr. 8. Dombai Sándor áll. isk. igazgató.”

A beszélgetést vezette: *LÁNYI KATALIN*



Terray Magdolna 5. o.

MŰHELY

MAYERNÉ BARTAL ANDREA és munkatársai¹

A Kincskereső iskola 4. osztályosai és szüleik a Budait választották

Előzmények

A budapesti XI. kerületi, Fogócska utcai, Winkler Márta által vezetett, csak alsó tagozattal működő Kincskereső iskola 4. osztályának szülői munkaközössége 1993-ban kérésrel fordult a XXII. Kerületi Önkormányzat Képviselő Testületéhez, tegye lehetővé, hogy az egész osztály az 1993–94-es tanévben a Budai Nagy Antal Gimnáziumban folytathassa tanulmányait.

Idézet a szülőknek a XXII. Kerületi Önkormányzat Képviselő Testületéhez írt leveléből:

A Kincskereső iskola 4. osztályának szülői munkaközössége nevében fordulunk Önökhöz. A mi gyerekeink valóban szerencsés helyzetben vannak, hogy ebbe az iskolába járhatnak. A Kincskereső iskola Winkler Márta vezetésével magas színvonalú oktató-nevelő munkát, sokrétű, gazdag iskolai életet nyújt. Gyermekünknek az iskolába járás, a tanulás élmény és élvezet, legszívesebben minden idejüket ott töltönnék. Valamennyiünk véleménye az volt a négy év során, hogy ez az iskola egy igazi pedagógiai műhely, ahol gyerekeink fejlődését egyénre szabottan és igen eredményesen irányítják.

Sajnos, ez az iskola csak négyosztályos, szeptembertől a mostani negyedikeseknek másol kell folytatni tanulmányait.

Mi, szülők elhatároztuk, hogy minden lehetőséget igyekszünk felkutatni annak érdekében, hogy a gyerekek továbbra is olyan szellemű iskolába járhassanak, ahol nem veszítik el azt a ritka és szerintünk óriási értéket, hogy a tanulás és munka számukra öröm és élvezet.

Hosszas keresés után jutottunk el a Budai Nagy Antal Gimnáziumba, ahol megismerhettük az iskola pedagógiai programját, hallhattunk az iskola gazdag és szép hagyományrendszeréről. Úgy látjuk, hogy pedagógiai elképzeléseik megegyeznek az általunk áhítottakkal, és jól ismerik a Winkler-féle iskolamodellt. Lelkesít bennünket az a sok pozitív vélemény is, amit a gimnáziumban tanuló hetedik és nyolcadik osztályos gyerekektől és szüleiktől hallhattunk az iskoláról.*

A Képviselő Testület 1993. május 11-i határozatával helyt adott a szülők kérésének.

Mi, a Budai Nagy Antal Gimnázium tanárai nagy megtiszteltetésnek és egyben komoly pedagógiai kihívásnak éreztük ezt a feladatot. Önként vállalkozó pedagógusgárdával, nagy lelkesedéssel készültünk az 5. osztály érkezésére. Szoros kapcsolatot alakítottunk ki a Kincskereső iskolával, az 5. osztály leendő tanárai a helyszínen igyekeztek ismerkedni a gyerekekkel és a Winkler Márta-féle módszerekkel.

A gyerekek osztályfőnökükkel egy májusi napon látogatást tettek iskolánkban. Minden tanárnak feltűnt – a számukra új helyzetben is megnyilatkozó – kirívó érdeklődésük, nyitottságuk, vidámságuk. A rajzteremben nem győztek

¹ Mayerné dr. Bartal Andrea matematikatanár (igazgató), dr. Ambrózyiné Darvas Katalin (osztályfőnök, angoltanár), Lőrincz Ibolya (magyartanár), Gadi Lászlóné (történelemtanár), Lugossy Zoltánné (énektanár), Pálffy József (rajztanár), Rózsahegyi Nóra (napközis tanár), Boros András (a szülői munkaközösség vezetője)

betelni a különböző modellekkel, makettekkel. A rajztanárnak rajzot ígérték a nyári élményeiről, és kivétel nélkül el is készítették a „műveket”. Egy nyolcadikos énekórára besöpönpelve néhány perc után közölték, hogy ismerik az elhangzott Liszt-dalt, és szeretnék fuvalán eljátszani. A sportudvarnak és a hegyoldalnak ugyancsak nagy sikere volt: ki bogarat gyűjtött, mások kosaraztak, játszottak – egyszóval: „éltek”. Nagyon örültek, hogy a 15 fős IBM számítógépekkel ellátott teremben majdnem mindenki külön gépen dolgozhat majd.

Winkler Márta módszerét ismerve már korábban is tudtuk, de ezen a napon végképpen megbizonyosodhattunk, hogy „nem mindennapi iskolások” fogadására készülünk. A feladat a leendő osztályfőnök és a tanárok számára megtisztelő és egyben nagyon izgalmas is volt.

A pedagógusok tapasztalatai

Az 5. osztályt a szülők kérésének megfelelően, az érvényes általános iskolai tanterv szerint, a hivatásosan választható tankönyvek alapján tanítjuk.

A tanulók nem rontottak a korábbi eredményeikhez képest az osztály félévi és év végi átlageredménye 4,7 volt.

A félévi és az év végi osztályozó értekezleten a kollégák elhangzott megállapításait az alábbiakban summázhatjuk: a gyerekek rendkívül kreatívak, nyitottak, érdeklődők, tudásvágyuk messze az átlagos fölötti. Az osztályban tanító tanári gárda közös felelőssége, hogy minél tovább megőrizték azt az *értéket*, amelyet a Kincskereső iskola négy év alatt bennük létrehozott.

Az osztályfőnök tapasztalatai

Az 1993 őszén a Kincskereső iskolából érkezett 5. osztály maximálisan beváltotta a hozzá fűzött reményeket. Nem volt könnyű pedagógiai feladat a gimnáziumi tanári gárda számára egy általános iskolai 5. osztályban elkezdni a munkát. Szerencsére több kolléga rendelkezik általános iskolai gyakorlattal is, így segíteni tudtak a többieknek.

Az osztály alapvetően „fiúosztály” (9 lány és 12 fiú), többen vannak a fiúk, mint a lányok, és a hangadó egyéniségek is főleg közöttük vannak.

Osztályfőnökként összességében követve a gyerekek munkáját úgy látom, hogy a Kincskereső iskola maximálisan elérte nevelő célját. A gyerekek érdeklődők, kreatívak, aktívak, motiváltak, nyíltak, őszinték, közvetlenek és kooperatívak. Azt hiszem, ennél többet egy iskola nem adhat. Ennek a sok pozitívumnak azonban van néhány „mellékhatása”: nagyon élénkek, zajosak, mindegyik egyszerre akar szerepelni. Mindannyiunkban felmerült ősz óta, hogy ez a nagy élénkség, ami miatt bizony fárasztóak tudnak lenni, valóban baj-e. Részemről a válasz egyértelműen: nem. Az osztályozó értekezletek bizonyították, hogy aktivitásukat a többi kolléga is pozitívan értékeli, és igyekszik alkalmazkodni a gyerekek élénkségéhez.

A tanulók életkori sajátosságainak megfelelően pontatlanok még a rendszeres felkészülésben, előfordul, hogy nincs felszerelésük, legtöbbször még nem igazán sajátította el a tanulási technikákat. Ezek megtanítása természetesen a felső tagozat feladata lesz. Nagyon eredményesen lehet velük kiscsoportos foglalkozásokat tartani, mert önállóak, és megfelelő motivációval nagyon lelkesen dolgoznak.

Kicsit túlzottnak érzem a teljesítménycentrikusságukat, a jegyekért való „hajtaszt”. Ennek hátterében legtöbbször a szülők állnak, de ez is csak olyan, mint az összes többi „probléma”, valójában pozitív jelenség, csak megfelelő mederbe kell tudni terelni.

Az osztály mint közösség igen izgalmas és nem választható el a szülők közösségétől. A Kincskereső iskola szülőt és gyereket együtt nevel, az iskola a szülők számára teljesen nyitott. Én ebben nagy erőt látok, így a szülő és az iskola együtt, összhangban neveli a gyerekeket. Ezt folytatandó, havonta egyszer ötórás teát tartunk, megbeszéljük a teendőket és a problémákat. A szülők figyelme ebben az osztályban iskolát, tanulást támogató háttérrel nyújt. Ennek köszönhetően a tulajdonképpen átlagos képességű gyerekek is messze átlagon felül tudnak teljesíteni.

Észrevételeink tantárgyak szerint

A magyar nyelvet és irodalmat tanító szaktanár véleménye:

Kreatív gyerekek, jó az asszociációs képességük, vitaképesek, nyitottak, érdeklődők. Szeretnek szerepelni csoportosan és egyénileg is. Többen nehezen viselik el, ha nem őket szólítják fel.

Mivel csoportosan kerültek át az iskolába, a közösség szerencsére nem sérült meg.

A tanév során megpróbáltam nyitottságukat megőrizni, s ráirányítani a világ egészére. A tananyagot az évkör mellé helyeztük el, s az év nagy ünnepei, fordulópontjai hangsúlyos szerepet kaptak. Az anyag feldolgozása rajzban, írásban, drámajátékban és szóbeli előadásban történt.

Az *Életfa* a magyar kulturális hagyomány egyik legősibb szimbóluma, az eget a földdel összekötő minőség: csillagtól csillagig, embertől Istenig ér. Ezen az *Életfán* jut el a táltos az alsó és felső világokba utazásai során, és mi is ezt az utat járjuk naponta, évente, életünk során egyre feljebb haladva rajta. A *Magyar Életfa-kör*nek hagyományai vannak a Budai Nagy Antal Gimnáziumban. Szakkör formájában három éve működik, az iskola bármely évfolyamának tanulói részt vehetnek a foglalkozásain. Osztályfőnöki órák keretében is ismerkedünk hagyományainkkal, ezt követően pedig a szakórákba is beépíthető ez a tudásanyag, kultúrákör, hagyomány, ősi rítus. Segítjük az egyes tantárgyak során tanult összekapcsolását, szerves egésként való együtt láttatását. A művészeti tantárgyak mint az irodalom, ének, rajz, művészettörténet, szinte önmaguktól kínálják az összekapcsolási pontokat, s ehhez szervesen csatlakozik a történelem, a nyelvtan, a földrajz is, de minden nehézség nélkül be lehetne kapcsolni a természettudományos tárgyakat is.

Például a szarvas témakörben együtt lehet tanítani az állatról szóló biológiai ismereteket, térképen képekkel felrakni az egyes szarvasfajtaikat az előfordulási helyükre, megvizsgálni, hogy mely népeknél fordul elő a mese- és mondavilágban, hol, milyen területeken, mely népeknél, milyen történelmi korokban található meg az ábrázolásokban (aranyveretek, címerek stb.), mi a csillagászati, mitológiai, szimbolikus jelentése stb. Éppígy lehet a szivárvány esetében együtt tanítani a fénytörést, kísérlettel szemléltetve a színeket s azok szerepét a művészetben, a szivárvánnyal kapcsolatos közmondásokat, szólásokat és a Bibliából a szivárvány szimbolikáját, végül a gyerekek maguk is alkothatnak akár irodalmi, akár képzőművészeti munkát a szivárványról, szarvasról. Erre tettünk kísérletet az 5. osztályban.

Ez alatt a három év alatt munkánk során elkészült néhány füzetke is, amely a gyerekek képi gondolkodását hivatott megerősíteni. A füzetkéik képanyaga a magyar népművészet hímezéseken, faragásokon, bútorfestészetben, fémtárgyakon megjelenő, az évkörhöz kapcsolható ábráit tartalmazza, s azt, hogy ezeket a szimbolikus jeleket hogyan használják ma is építésként, képzőművészek.

A magyar irodalom tanítása során a szimbólumok megismertetése által a gyerekek a tanult, olvasott irodalmi anyagnak olyan mély jelentésrétegeit és erkölcsi tartalmát tudják kibontani, amelyhez a hagyományos analitikus módszerrel sokkal nehezebben vagy talán el sem jutnának. Ennek volt egy igen látványos példája az 5. osztályban az évkörre felépített népmesék tanítása vagy a János vitéz egyes részeinek párhuzamba állítása a tarotkártya lapjaival.

Eddigi munkánk egyik része gyakorlati jellegű, ahol a gyerekek maguk is megélik az ünnepek rítusait, és el is készítik a hozzájuk tartozó tárgyakat. Ilyen volt például március 15-én az ötödikes lányok tavaszköszöntő, falujáró énekes-táncos játéka, amihez maguk készítették el a pártákat, amelyet a tánchoz viseltek (l. a mellékletben).

A történelemtanár véleménye

Korábbi általános iskolai tapasztalataimat messze felülmúlja ezeknek a gyerekeknek az érdeklődése. Sok mindent tudnak, mégis minden újat nagy várakozással fogadnak. Semmit nem fogadnak el „csak úgy”, kritikai beállítottságuk igen magas fokú, így tudásuk élővé válik, folyamatosan gazdagodva tanulnak. Gyűjtőszervező-lyük, kutatásvágyuk minden területen jelentkezik, a tanulást mindig segíti. Szüverén egyéniségek, mindenről önálló véleményük van. Dramatizálóképességük kiváló.

Könnyen alakult ki a jó partneri kapcsolat a tanárok és a gyerekek között. Amit ésszerűnek tartanak, el is fogadják. Reális az önértékelésük. Egyéni bánásmódot igényelnek, meg kell hallgatni mindegyikük véleményét. Nem rejtik véka alá az érzelmeiket, mindig komolyan átélik a tanultakat. A kívülről számukra esetleg zajosnak tűnő viselkedésük nem más, mint a továbbiakban is fenntartandó aktivitásuk megnyilvánulása. Bűn lenne letörni ezt az aktivitást.

A matematikatanár véleménye

Az első négy tanévben a gyerekek jól megalapozott, biztos alapismeretre tettek szert. Fogalmaik tiszták, logikai gondolkodásuk a korosztályukkal összehasonlítva kiemelkedő. Jó a számolási készségük. Meglepett a bizonyítási igényük fejlettsége. Természetesen vannak különbségek a tudásszintjük között, de az osztály egyharmada biztos jeles szinten tudja az ötödikes anyagot, és mindössze két-három olyan gyerek van, aki sokszor hibázik. Ők sem tudatlanságból követik el a hibákat általában, hanem a többiekkel való versenyfutásban nincs türelmük egy-egy feladat alaposabb végiggondolására.

Nagyon szeretik és igénylik a gyakorlati élettel kapcsolatos feladatokat.

A tanév elején nehezen hallgatták meg az egy-két mondatos magyarázatot, s nem volt elég türelmük egymás gondolatainak mérlegelésére sem. E tekintetben nagy fejlődést hozott ez az esztendő.

Mindig szívesen és eredményesen dolgoznak önállóan, bíznak eredményeikben, s talán a szokásosnál jobban elkeserednek egy-egy apró sikertelenségén.

Előző, igen pozitív iskolai tapasztalataik alapján félnek, megriadnak az osztályzattal értékelendő felmérésektől, de ha ezeket például pontszerző feladatsoroknak nevezzük, kiváló teljesítményt nyújtanak. A tanár számára folyamatos módszertani továbbképzést jelentenek, kedvükért érdemes kitalálni új feltételeket, amelyek között ezek a tízéves gyerekek gátlások nélkül igen jó eredményeket képesek produkálni.

A kerületi Zrínyi Ilona matematikai versenyen csapatban is és egyéniben is harmadik helyezést ért el, ami igen örvendetes. Remekeltek a kerületi sakkver-

senyen is, az első, második, negyedik és hatodik helyezést szerezték meg, ez is mutatja sokoldalúságukat.

Az énektanár véleménye

A legkisebb hibaért is megszólják egymást, ezért félnek hibázni, ez nagy baj megtélesem szerint, meg kell tanulniuk azt, hogy hibázni is lehet, sőt tudni kell ennek kockázatát is vállalni azért, hogy jobb eredmények szülessenek. Mentalitásuk, egymással szembeni viselkedésük néha kifogásolható, ugyanakkor a felnőttekhez való viszonyuk nagyon jó. Elfogadják a felnőtt tanácsait.

A gyerekek jó alapokat hoztak iskolájukból, én elsősorban érdeklődésüket, jóra való nyitottságukat szeretem.

Tudásuk nagyon differenciált: akik külön zeneórákra is járnak, azok mély, alapos tudással rendelkeznek, a többiek természetesen nem.

Az éneklés speciális dolgokat követel. Helyes testtartást, a levegővétel helyes módját, sokirányú koncentrátságot, ugyanakkor ebben a „belső figyelemben” majdan kialakulhat egy nagy szabadság. Ebben a tekintetben nagyot léptünk előre, de még sok a javítanivaló.

Figyelní kell arra, hogy ami jó bennük, azt ki ne öljük valamilyen merev szisztémával.

A gimnázium hagyományos karácsonyi koncertjén az egész osztály együtt énekelt, s elbűvölték a nagyszámú közönséget.

A rajz és műalkotások elemzését tanító tanár véleménye

Az 1993 szeptemberében gimnáziumunkban induló új ötödik osztály csodálatos meglepetés számomra. Olyan gyerekekre találtam, akikre titkon mindig számítottam. Beteljesült velük az, amiben reménykedtem, hogy valamikor eljutunk idáig. Az volt az álmom, hogy olyan gyerekeket nevelhetek majd, akik tudatában vannak saját értékeiknek, felszabadultan, közösen tudnak játszani, élénk és friss marad a fantáziájuk, és társnak tekintik a felnőtteket. Tíz évig, amíg általános iskolában tanítottam, egyetlen alkalommal találkoztam ilyen gyerekekkel: *Kokas Klára* komplex esztétikai kísérletének keretében.

E tanév szeptembere a második alkalmat jelentette számomra. Joggal nevezhetők rendkívülinek ezek a gyerekek, *Winkler Márta* pedagógiai munkájának és koncepciójának eredményeként. *Winkler Márta* bebizonyította, hogy lehet az egyéniséget szabadabb formálni, a gyermeket megőrizni gyermeknek, miközben a tudás állandóan gyarapszik, hogy a tanulás nem szükségszerűen egyenlő a lelki gyötrellemmel, a sorozatos konfliktusokkal.

Ezek a gyerekek az átlagosnál sokkal gazdagabb fantáziával, szabad önkifejezési képességgel, sokoldalú technikai ismeretekkel érkeztek. Grafikai képzettségük feltűnően jó volt. Egyértelműen az előző iskolának köszönhető ez az alapos munka. Amíg más „hagyományos”, sőt idősebb osztályokban is hosszú, körültekintő magyarázatra volt szükség egy új témakörnél, addig az ötödik osztály rendkívül kevés támpont birtokában is gazdag választékát adta az ötleteknek.

Feltűnő továbbá, hogy az egyéniségek sokkal karakteresebben mutatkoznak meg a rajzokban. Az elmúlt évben igyekeztem a fantáziájukra építeni a feladatok zömét. Inkább kevesebb stúdium és több kreativitást igénylő téma szerepelt. *Legjobb feladatomnak e gazdag képzeletvilág megőrzését tartom.* Továbbá az is a célom, hogy azt a magabiztosságot és bátorságot, amely bennük általában tapasztalható, és amely a tanulás folyamatának számos területén értékként felbukkan, a

legtovább megtartsam. Ezért tűnnek különlegesnek többek között, mert az ötödikesek között „nagyományos”, „rend” és „szabályok” nagy részét már kiirtották.

Észrevettem, hogy rajonganak a tervezési feladatokért. Jól komponálnak, nem kell felesleges energiákat fordítani arra, hogyan töltsék ki a teljes felületet. Tiszta, eleven, de harmonikus színrendszerekben gondolkodnak, nem uralkodnak a más esetekben egyébként normálisnak tartott ábrázolási sablonok. Tudnak saját munkájukról beszélni, szavakkal egészítik ki a vizuális információkat, bátran mondanak véleményt mindenről. Véleményem szerint az ilyen gondolati szabadság nélkül lehetetlen fantáziáról álmodni.

Amin változtatni kívánok, a leszűrt tapasztalatok, valamint a szülőkkal való beszélgetés alapján: a rajzméreteket rugalmasabban kell alakítani a témának megfelelően. Több technikát kell megmutatnom. Bővíteni kell a plasztikai skálát. Több segítséget kell adnom a vázlatok készítésében. Gyakrabban kell együtt játszani velük. A legnagyobb öröm számomra az a felismerés, hogy van remény egy olyan pedagógiai munka kialakítására a gimnáziumban, ahol az *egyéniiség és a fantázia önszűkítésének hatékony segítése* a feladat, nem a nagyüzemi tudástenyésztés; a csendes jó tanulók gyártása. Nehezebb, de izgalmasabb is szerintem ez az igazán pedagógiai munka, mert ezt a világot eddig is az egyéniiségek mozgatták előre, és meggyőződésem, hogy ezután is úgy lesz. (A gyerekek néhány rajzát bemutatjuk a mellékletben.)

Napközis tapasztalatok az 5. osztályról

A napközinek fontos feladata a Kincskereső iskola és a gimnázium eltérő stílusa, időbeosztása, rendszere okozta problémák, nehézségek megoldása.

A Kincskereső iskola folyamatosan biztosította egy pedagógus jelenlétét az osztályban, s így lehetőség volt az azonnali problémamegoldó beszélgetésekre, míg a gimnáziumban erre – a szabott idejű délelőtti 45 perces órák szorításában, óránként váltózó szaktanárok jelenlétében – csak délután, a napköziben van mód.

Az alsó tagozatból felsőbe kerülés amúgy is jelentős változás, főleg így, hogy iskolát, rendszert is vált a gyerek. Tehát a délután lett a feszültségek levezetésének, illetve az osztály közösségi problémái felszínre kerülésének a színtere. Annál is inkább szükség van ezekre a problémamegoldó (közös) beszélgetésekre, mivel meg kell tanulnia az osztálynak (a gyerekeknek), hogy felnőtt segítsége (jelenléte) nélkül is képesek legyenek megoldani – legalábbis a kisebb, hétköznapi – problémáikat. Feszültségek pedig sűrűn keletkeznek, mivel alapvetően az érvényesülés, a siker motiválja a Kincskereső iskolából jött gyerekeket, s ez akadályoztatás (pl. időhiány) esetén bizony kudarcként jelentkezik náluk. Az ebből adódó feszültségeket többnyire agresszióval (szóbeli vagy tetteges) vezetik le. A megoldások keresésekor azonban óriási segítséget jelent kreatív gondolkodásuk, az erre való képességüket a Kincskereső iskolában igen magas szintre fejlesztették, élénk a fantáziájuk, illetve nyitottságuk a világra, az újra. Ezeket az adottságaikat is kihasználjuk megbeszéléseinken, közös játékainkban, ahol legfontosabb célunk toleranciaszintjük emelése, frusztrációtűrő képességük fejlesztése.

Feltűnő, hogy magas szintű szellemi játékokat játszanak szabad idejükben (sakk, földrajzi társasjátékok stb.). Ők az iskolai könyvtár leglelkesebb látogatói, kölcsönzői, olvasói.

A gyerekek véleménye

Az utolsó napon megkértük a gyerekeket, írják le, mit szerettek és mit nem szerettek ebben a tanévben a számukra új iskolában.

A leggyakoribb válaszok csoportosítva a következők voltak:

szeretem:

- hogy együtt maradhattunk
- a büfét
- hogy mindenkinek jut külön számítógép
- a könyvtárat
- az iskolai programokat, például a koncerteket
- a tornatermet, a sportudvart, a kerti hegyoldalt
- a napközit
- jó, hogy pályázatokon vehetünk részt
- jó, hogy sok versenyen vehetünk részt
- jók az egysemélyes padok
- jó, hogy sok növény van az iskolában
- jó, hogy saját tantermünk van
- jó, hogy sokféle sportolási lehetőség van

nem szeretem:

- az ebédet
- nehéz megszokni a keményebb osztályzatokat
- a hangos és rossz zenét a szünetekben

Néhányan kitértek az egyes tantárgyakra, itt a vélemények természetesen megoszlottak, de a többség kiemelte, hogy örül a sok jó tanárnak és az érdekes óráknak.

Többen írták, hogy nem jó a hetesség, a jelentés és a vigyázzban állás. Mások örültek, hogy néhány tanárnál nincsen jelentés és vigyázzban állás, és felelés sincs. Mindez mutatja, hogy a Kincskereső iskola szerencsésen szakított a régi, mára már elavult formai hagyományokkal, s ha ezek itt-ott nálunk még visszatérnek, a gyerekek már tízéves korukban – szerintünk joggal – protestálnak ellenük.

Az év elején akadtak konfliktusok a kicsik és a nagyok között. Ez több gyereknek nehézséget okozott a beilleszkedésben. A napközis tanár és az osztályfőnök segítségével ezt rövid idő alatt sikerült feloldani.

Év végén így emlékeztek erre az ötödikesek:

„A nagyok főleg az év elején csúfoltak és lebecsültek minket.”

„A nagyok csipet-csapatnak hívtak bennünket, és ez idegesítő volt.”

„A nagyok kitűrtak bennünket a tesi-öltőzöböl.”

„Amikor megjöttünk az iskolába, azt mondták a tanárok, hogy nem fogunk bejutni a nagyoktól a büfébe, ez nem igaz, mert a nagyok nem tudnak tőlünk bejutni a büfébe.”

„Én mindent szeretek ebben az iskolában. Főleg a nagyokkal én nagyon jóban vagyok, főleg a negyedikesekkel, akik persze már gimnazisták.”

A szülők tapasztalatai

Mi, szülők, bár bizalommal, de ugyanakkor szorongással vártuk gyerekeink belépését ebbe az új, másféle iskolába. Az első megnyugtató tapasztalatunk az volt, hogy nagyon nyitottnak találtuk az osztályfőnököket és az igazgatót arra, hogy egy, a megszokottnál jóval emberibb és intenzívebb együttműködés alakuljon ki köztünk. Már szeptember előtt megismerkedtünk velük, és sok időt töltöttünk azzal, hogy eddigi tapasztalatainkról, és jövőbeli reményeinkről beszéljünk: igazán fogéko-

nyak voltak mindarra, amit arról mondtunk, hogy mit szeretnénk. Így például szeptember elején egy olyan kétnapos kirándulást szerveztünk, ahol a volt tanítók, a leendő osztályfőnökök, a leendő napközis tanár, a gyerekek és mindannyiuk családja részt vett. Itt mód nyílt egymás közeli megismerésre, és olyan jó viszony kialakítására, ami megalapozta a későbbi jó együttműködést. Nagy örömeinkre szolgált, hogy a Kincskereső iskolában az akkori tanítókkal elkezdett rendszeres „teadélutánokat” itt is folytatni tudtuk (ez egy olyan – a szülői értekezletnél kötetlenebb – forma, aminek célja az iskola, a gyerekek és a szülők problémáinak közös megbeszélése).

Közeledést, érdeklődést, várákozást tapasztaltunk a szaktanárok részéről is. Úgy tapasztaltuk, hogy nagy figyelemmel, speciális módszerek alkalmazásával igyekeznek gyerekeinket tanítani, és a félévi igen jó eredmények szerint nem is kis sikerrel! Úgy látjuk, hogy a tanárok is igazi kihívásnak tartják ezt a feladatot, és sok, újfajta örömet is hozott nekik a másfajta munka az osztállyal.

Örömmel tapasztaltuk nemcsak azt, hogy az iskola milyen széles körű a szolgáltatásaiban (könyvtár, tárgyi feltételek, szakkörök, sportolási lehetőségek stb.), hanem azt is, hogy a tanárok igyekeznek ezeket ennek, az iskola életében új korosztálynak is hozzáférhetővé tenni, az életkorukhoz adaptálni.

Tartottunk tőle, hogy gyerekeink beilleszkedése az egész iskolai rendszerbe, a tanulók közösségeibe sok problémát vet majd fel (a többi diák 12–18 éves). Szemmel láthatólag a tanárok erre is készültek, és olyan megoldásokat alkalmaztak, melyek segítették, hogy a nagyobbak megismerjék a kicsiket, és ne nézzék le, hanem értékeljék őket. Így pl. az utóbbi időben sok iskolai rendezvényen szerepeltek, és itt bemutathatták, hogy mit tudnak (pl. a március 15-i műsor kizárólag az ő szereplésükből állt).

Minden 5. osztálynál gondot okoz, hogy miként tudnak a gyerekek alkalmazkodni ahhoz, hogy már nem egy-két tanító intenzív, mindennapi figyelme és gondoskodása kíséri őket, hanem osztályfőnökük van, akivel sokkal ritkábban találkoznak. Azt tapasztaltuk, hogy az átállást nagyon segíti osztályfőnökük gyakori együttléte az osztállyal. Emellett az iskola alkalmazott kifejezetten ehhez az osztályhoz egy olyan – speciális pedagógiai módszerekben jártas – délutáni napközis tanárt, aki mindennapos jelenlétével, gondoskodásával biztosítja a gyerekek és problémáik folyamatos, naprakész figyelemmel kísérését és segítségét.

Összefoglalóan azt lehet mondani, hogy minden, amit ebben az évben az iskola és a tanárok részéről tapasztaltunk, meghaladja elképzeléseinket, és igazi örömeinkre szolgál. Sok – gyerekeiktől más iskolába járató – „szülőtársunk” némi irigységgel hallgatja tapasztalatainkat: szeretnénk, ha minél többen lehetnének irigylésre méltóak, mert számunkra az iskola nem egy elidegenedett intézményt, hanem egy barátságos és együttműködő helyet jelent.

Távlatok...?

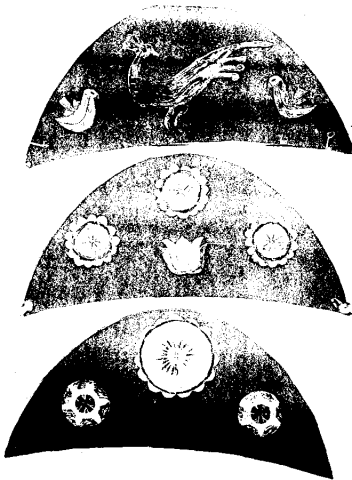
Az 1993–94-es tanévben a Kincskereső iskolában a 4. osztályt végző tanulók szülei kéréssel fordultak a XXII. Kerületi Önkormányzat Képviselő Testületéhez, hogy az ő gyerekeik is nálunk folytathassák tanulmányukat.

Részlet a szülők leveléből:

„Az előző negyedik osztály a szülők kérése alapján a BNA Gimnáziumban kezdhetette meg tanulmányait ebben a tanévben. Szeptember óta folyamatosan igen sok jót hallunk az ott tanuló gyerekektől és szüleiktől egyaránt. Ahogyan várható volt, a szülők által alapos tájékozódás után választott iskola tovább tudta vinni a *Winkler Márta*-féle nevelési koncepció szellemiségét. A gyerekek nagyon szeretnek a Budaiba járni, és tartják korábbi jó tanulmányi eredményeiket. A szülők szerint a gyerekek a felső tagozatba lépve, életkori sajátosságaiknak megfelelően igen

komoly fejlődésen mentek keresztül az elmúlt félévben! Az igen pozitív tapasztalatok minket is arra készítetnek, hogy kérjük Önt, Irodavezető asszony, legyen segítségünkre, hogy a mi gyerekeink is a BNA Gimnáziumban folytathassák tanulmányaikat az 1994-95-ös tanévben. A 20 fős osztály tanulói közül 12-en laknak a XXII. kerületben, reméljük az a tény fokozottan indokolja kérésünket."

A Képviselő Testület – mindannyiunk öröme – lehetővé tette az iskola számára megtisztelő, sok módszertani újítást eredményező pedagógiai munka folytatását.



Ötödikes lányok maguk készítette pártái. Budapest, 1994.

KRITIKA-FIGYELŐ

Lexi és a Pilletánc

– Gondolatok két PSZM kiadványról –

Álmomban – mondta – [...]

----- lepke voltam,
s a lepke vígán táncolt a napon,
és nem is sejtette, hogy ő Dsuang Dszi...
És felébredtem... És most nem tudom,
most nem tudom – folytatta eltűnődve –,
mi az igazság, melyik lehetek:
hogy Dsuang Dszi álmodta-e a lepkét
vagy a lepke álmodik engemet? -

(Szabó Lőrinc)

Hogy miként került közös főcímembe *Csabay Katalin* Lexi című művének e névre hallgató aranyos kiskutyusa és *Sulyok Gizella* daloskönyvének címe, a Pillétánc, az nemcsak abból adódik, hogy mindkettő PSZM-kiadvány, hanem azonos a két könyv rajzolója is: *Madár Eszter*, aki immár másfél évtizede szebbnél-szebb és érdekesnél érdekesebb gyermekkönyvek – hol szó szerint, hol átvitt értelemben – *Mesés* illusztrációival örvendeztet meg a kis és nagy olvasókat egyaránt. Minden eddig megjelent kötetét a pedagógusoknak is öröm kézbe venni, akár az óvodában, akár az iskolában használják őket. (Egyébként imponáló a művésznek még a „statistikája” is: eddig 82 kötetet illusztrált, s ennek mintegy a fele tankönyv volt!)

Lexi

Én, aki nem vagyok logopédus, a "Lexi" külső borítóján először természetesen a rajzoló nevére figyeltem fel. Kettős „minőségemben” is rögtön rábujtett. Tanárként még 13-14 éves korukban is kerülnék hozzáam olyan diszlexiás gyermekek, akik – családi

körülményeik miatt – kicsúszván a rendszeres és szakszerű gyógypedagógiai kezelés hálójából, amolyan reménytelen esetként¹ hánykolódtak iskoláról-iskolára. Amint megláttam, elhatároztam: ez a könyv az első között lesz, amelyre felhívom mind az óvodapedagógusok, mind a szülők figyelmét. (Ez annál is inkább indokolt, mert a PSZM-projekt keretében megjelenő alternatív taneszközök közül ez az első tankönyvvé nyilvánított kiadvány.) Mint „gyakorló apa” pedig ebben a könyvben rögtön *kettős hasznót* fedeztem fel: ez nem pusztán egy prevencióeszköz a sok közül, hanem százszerosa több annál: a szerző a *szülő*t kívánja bevonni az olvasástanulás nehézségeit megelőző tevékenységbe! Hittel állíthatom: a szerző, *Csabay Katalin* szinte észrevétlenül a leghatékonyabb receptjét adja meg nemcsak a diszlexia, hanem egyéb, rendszerint ennél is súlyosabb rendellenességek prevenciójának is.

Külön érdeme még a könyvnek, hogy mindvégig súlyt helyez a gyermek verbális megnyilatkoztatására is. Beszélteti! Ha szülő és gyermeke együtt dolgoznak, akkor a mű szerves

részét alkotó feladatmegoldások nemcsak a szülővel közösen eltöltött idő önmagában is jótékony hatásával ajándékozzák meg az iskolába készülő kicsinyeket, de beszédterápiaként is funkcionálnak.

S ha mindezek mellett a szülők meg tudnák fogadni a szerző előszavának tanácsait, s kiegészítésül és bevezetésként *Weöres Sándor* és *Zelk Zoltán* versesköteteiből (Ha a világ rigó lenne, Három nyúl) tudnának a kicsivel együtt recitálni, nemcsak a gyermek ritmusérzékének fejlesztéséhez (s ezzel közvetetten a szótagolás, majd a helyesírás megalapozásához) járulnának hozzá, hanem benne egy folyamat indítanának el, amely egyaránt szolgálná a személyiségkultúra és az autonóm kultúra fejlesztését is.

Két „hibája” van azért ennek a könyvnek. Az egyik, hogy túlságosan szép; ezért nagyon kell rá vigyázni, nehogy a gyermek összefirkálja, vagy hogy a mellékleteket kivágják belőle.

Amikor a másik „hibára” is rámutatok, az már kritikai észrevétel is, amely elsősorban „menedzselő” szándékú. Természetesen meg tudom érteni, hogy amikor végül is egy szakkönyvet adnak ki, valamiképpen egyértelművé kell tenni: kiknek, milyen célra szánták. Mégis, megfigyeltem: amikor a Piletánc-nak rendezett könyvbemutatón a terjesztők ezt a kötetet is kivitték a művelődési házba, sok érdeklődő, midőn lehajtottá a borítóját és elolvasta: „...különösen ajánlott a dislexia megelőzésére”, szinte úgy tette vissza a pultra, mintha megégette volna a kezét. Valószínűleg abban a biztos tudatban reagáltak így, hogy „az én gyermekemmel nincs ilyen probléma!” Csak azt nem tudták, hogy ezt – a fentebb vázolt felbecsülhetetlen értékei és közvetett hatásai miatt – ők is haszonnal vehették volna birtokba. Ezt a remek könyvet ugyanis minden szülőnek használnia kellene, akinek a gyermeke iskolába készül! Éppen ezért én a szerző és a szakértők, a lektorok helyében csupán csak az első megjelölést tüntettem volna fel mind a külső, mind a belső borítón: „Iskolaelfőkészítő mesetankönyv”. Legfeljebb csak valamivel beljebb utaltam volna arra, hogy ez „különösen ajánlott a dislexia megelőzésére”. A belső borítón pedig a szerző neve alá titulus nem írtam volna. Legfeljebb, – ha nagyon „musszaj”, – csak ennyit írtam volna oda: „pedagógus”, – mint a Pál utcai fiúkban: – „csupa nagy betűkkel”!...

„Andalító lány zeneszó”

Amikor a mesetankönyv hátsó borítóján a címszereplő kutya elbúcsúzik a gyermekektől, a könyvillusztrátor a jobb alsó sarokba helyezett érdekes dinamikájú Lexi-portréval szinte szó szerint kiszélesíti a záróképet: újdonsült négylábú barátunk hátán már ott az iskolatáska, de huncut gombszeméi mint ha valamit kémlelnének az égen.

Persze, nem tagadom, jókora belemagyarázás van benne, ha azt vélem felfedezni ebben a jelenetben, hogy a kutys már a pillangók táncát látja a távolban. Talán *Madár Eszter* már *Sulyok Gizella* daloskönyvének illusztrációját álmolta meg. S ezt a „megálmoldást” nem valamiféle öncélú hatásadászat kedvéért írtam le, hanem mert a *Piletánc* I. kötete egész egyszerűen álomszép könyv! És persze mesés is. *Hasznosságáról és használhatóságáról* majd később essék szó.

Mielőtt azonban akár ez utóbbi könyvről, akár szerzőjéről (tőle származik a fenti alcím) szólnék, el kell mondanom *Sulyok Gizellának* és *Madár Eszternek* ez már a negyedik közös kötete. A szerzőpáros teljesen harmonikus együttműködésének legfrissebb termése. E munkának nem akármilyen előzményei vannak. Az ő közös művük – többek között – az a *Dédelgető*, melynek az első kiadását a frissen végző óvónők és az óvodás gyermekek szülei eredménytelenül keresik a könyvesboltokban, és a másodikra meg a hajdani Tankönyvkiadó „átstrukturálódása” miatt már igencsak

mindhiába várnak. Aki a *Három macska énekel*-t és a *Napraforgó* lány-t még valahol felleli, az nemcsak két szép gyermekkönyv élményével lesz gazdagabb, hanem – ha van hallása rá – meglepetten fedezheti fel, hogy már ezek a könyvek is mennyire zenei fogantatásúak voltak; pusztán a mi bal-szerencsénk, hogy kiadói kotta-grafikákra nem voltak „nyitottak” (vagy a nyomdai háttérük volt korlátozott?).

Nincs felhatalmazásom magán-információm közhírré tételére, ezért itt csak mint könyv- és zeneszerető olvasó keresem a választ: hogyan és miért került sor arra, hogy a szerző – legalább is a nagyközönség számára váratlanul – több sikeres verseskönyve után letegyen az asztalra egy olyan kötetet, amely egyben már rögtön folytatást is ígérő Daloskönyv?

Akinek a keze ügyébe került a költőnőnek mintegy másfél évtizede megjelent kis kötete (Szavak fonódjanak körém), az már *Sík Csaba* bevezetőjéből is előre sejthette: nemcsak a zeneszerzőket fogják inspirálni a versei, hanem magában a szerzőben is zene él! („... kivételes érzéke van [...] a dal iránt”, – írta az előszó. – „Balladáit is dalszerűek, a ritmus [...] valósággal muzsikál bennük.”) *Alföldy Jenő* még közelebb került a Sulyok-titokhoz: „Azt várja a költészettől, [...] hogy a szavakból komponált dallamok, ritmusok, [...] költői képek barátságosabbá tegyék az őt körülvevő világ fenyegető arcát.” Nem véletlen, hogy ezen, úgy-szólván füzetnyi versek közül nem kisebb zeneszerző, mint *Szőnyi Erzsébet* is talált megzenésítenivalót; *Ribáry Antal* pedig emígy jellemezte az „Aranysó”-t: „Zenére született.”

Aztán, a darab ideig még csak verseiben lappangó zeneiségét nem tudván magában tovább rejtegetni, *Sulyok Gizella* a Pillelécban végül zenére formálta meg költői üzenetét. Azzal, hogy ugyanakkor ehhez is hűséges alkotótársát, *Madár Esztert* kérte fel illusztrátorául, e művével nemcsak a testvérműzsák (zene, költészet, kép-

zóművészet) ölekezésének tanúid tett bennünket, hanem egy *négydi-menziós* könyv született!

Nem akarok azonban ezekben az ezoterikus feltevésekben teljesen elmerülni. Ehelyett inkább arról írok: miért szeretem oly nagyon ezt a könyvet, s miért tudom mindenkinek jó szívvel ajánlani.

Először – bár nem ez a leglényegesebb, de éppenséggel nem is elhanyagolható – egyszerűen jól esik kézbe venni ezt a mindenestül szép könyvet! S ez nemcsak a *Sulyok-Madár* alkotópáros érdeme. Kár, hogy mostanság a kiadók leszoktak a „beszede-sebb” és informatívabb kolofonokról; így aki a könyvművészetben kevésbé jártas és nem foglalkozott tipográfiai tervezéssel, nem sok fogódzót kap ahhoz, hogy mitől olyan varázslatosan szép ez a kötet.

A belső borítóból annyit még csak megtudunk, hogy a rendkívül attrak-tív – ugyanakkor szemnyugtató és kellemesen lejátszható-énekelhető – kot-tagrafikát *FALVY MÁRTA* avatott kez-munkájának köszönhetjük. Ebben a könyvben még ez is a célt szolgálja: testre, akarom mondani, gyermeke-re szabottak maguk a kottarajzok is.

Amiről többet is elárulhatott volna a kiadó: kinek köszönhetjük, hogy *Madár Eszter* nedves technikával készült tusrajzai így, ennyire jól érvényes-sülnek? Magának a papírnak a megválasztása (itt nemcsak az alaptónusára, hanem a minőségére is gondolok!) a magukat jól „eladó”, neves könyvmű-vészeknek is dicséretükre válna; s ők nem is mulasztanák el ezeket a babé-rokat is learatni! (Arról már nem is beszélek, hogy az alkalmazott betűtí-pusokat, a szedéstechnikát is csak „rá-nézésre” állapíthatja meg, – persze csak az ehhez értő könyvesember.) Kár ennyire szemérmesnek lenni!

Természetesen a „külsőn” önma-gában nem lenne elég, hogy egy könyv-et ennyire feldicsérjek, ha maga a munka, ami benne *Sulyok Gizella* al-kotása (és egyben innovációja is!) nem

emelné ki a többi alternatív tankönyv sorából.

Mit ígér (és mit nyújt) tehát ez a könyv? A PSZM-annotáció magvasan foglalja össze a lényegét: „kiegészítő dalanyagként házagptóló szerepet tölthet be az iskolai ének-zene tanításában-tanulásában, valamint az ének-zene tagozatos általános iskolai és zeneiskolai szolfézstanításban-tanulásban. Szabadidős foglalkozások keretében pedig a kulturált szórakozás eszköze lehet. A Daloskönyvben található dalok könnyen énekelhetőek, a versekben megjelenő természeti képek a természetit környezethez való kedvező viszonyt alakítják. Haszonnal forgathatják a hangszert tanuló növendékek is. A versek alapjául szolgáló zongoradarabok ugyanis állandó repertoárt képeznek a zongoratanulás során.”

A könyv egyik lektora, *Papp Károlyné* kiemeli a következőket: „A versek szinte mindenütt együtt mozognak, lélegeznek a zenével: prozódiailag és énekelhetőség szempontjából is jók.” Ebben ugyan kétségtelenül igaz van – bár éppen ezzel kapcsolatban van azért néhány kritikai észrevétele – egy nagyon fontos szempontról nem tesz említést: a valóban jól kiválasztott zenei anyagot az egyes, eredetileg hangszeres darabokhoz teljesen hozzásimuló szövegekkel nemcsak énekelhetővé tette, hanem a művek közül nem egyet éppen a *költészet* többletével szinte fel- és kiemelt a tanuló „klimpírozások” aranyos, ám zömükben és alapvetően mégis csak iskolás jellegű mikrovilágából. A *Bárdos Lajos*-i szóhasználatban vett „hangszerelés” (és persze a „Bevezetés” sok hasznos és gyakorlati tanácsa együttesen) nemcsak *rangot* ad az egyes daraboknak, s szinte felmagasztosítja azokat, de egyben páratlan *kamarázási* lehetőségeket is teremt „megszövegesítésükkel”. S ezzel a szerző megmutatta, hogy nemcsak elhivatott költő, de muzsikusként sem akármilyen! Hiszen csak gondoljunk bele: zenész-palánták generációi nő-

tek fel ezeken a darabokon, de eddig nemcsak az nem jutott senkinek se az eszébe, hogy ezeket lehetne – és érdemes is lenne! – *énekelni*, hanem – ha a szívünkre tesszük a kezünket – azt is el kell ismernünk: nem mindenki és nem ennyire érezte, hogy ezekben „ez is benne van!” *Sulyok Gizella* nemcsak „magyarázza, de műveli” is a csodát: ilyen miliókben ezeket a darabokat egyszerűen nem lehet többé iskolás módon, – a szokásos „belegyorsításokkal”, a technikai sikerélmény hatására fel-felbukkanó elkapkodásokkal – csak úgy „odatenni”. Ezek után – jelképesen szólva: – csak „álva” lehet őket előadni!

Tudom, nincs mindenkinek színes hallása (abszolút hallásuk pedig még kevesebbeknek van), de azért engem kissé zavar a könyvben a sok transzponálás! Különösen akkor, ha éppen az önálló ének-letéteknél találkoznunk velük (a páros lapokon). Amellett, hogy egyébként helyesen – az egyes daloknál még szolmizációs fogódzót is kap az énekelni vágyó gyermek, Kodály országában azért bízunk kellene abban, hogy legalább a „stímmeket” mégis csak szolmizálva tanulja meg, s nem hangszeres „segítséggel”; akkor meg igazán nem sok jelentősége van „az alsóbb fekvésű hangnemekbe” történt átírásnak! A transzponálás egyébként is csak ott logikus és következetes, ahol a „kíséretes” változatot írják át a könnyebb és kényelmesebb fekvésbe. Így aztán például az „Ébredő hajnal”-ban az átírásnak nem sok értelme van, mert szinte feloldhatatlan ellentétbe kerül a két, egymástól távoli hangnem. A „Lobogjon a gyertyaláng!” két változata pedig végképp nem koherens: az eredetihez képest – egy nagy szekund különbséggel – más lett az önálló dal-változat hangneme és más a kíséretese.

Mindezek azonban inkább jelentéktelen – s egy későbbi, második kiadásban összehangolható – következtetlenségek, illetve egyenetlenségek. Engem igazán a „Vidám földműves”

átdolgozása zavar. Legfőként azért, mert a jellegzetesen a bal kézben énekelgetett basszus-dallamot nem lehet olyan egyszerűen elintézni, hogy „egy oktávval feljebb énekeljük”; ennek a zeneiskolai *Schumann*-slágernek” a hangzástól idegen a gyermekhangok „fent” csilingelése. (Ilyen párosításban szinte „szusztbasszusnak” érződik az eredeti zongoradarab fekvése.) Ráadásul a versváltozat (Gyertünk, komám!) nemcsak prózódiailag sántít több helyen is („ihaj, komám”, „terítve már”), hanem az sem szerencsés, ha szóttag-hajlításokkal („mulatu-unk”, „pihenü-ünk”), „kenődnek szét” azok a kényes helyek, amelyek egyenletességért zongoratanárok regimentjei küszködtek tanítványaikkal. S ha ebben még a két versszak között is van különbség („nótás kedvvel” – „haza vá-ár”), az végképp nem teszi „vidámmá” a „hazatérő földművest”. – És persze az sem „használt” a prózodiának, hogy az „egy” határozatlan névelő olyan hangsúlyos helyre került, mint a „Hosszulábú medve” harmadik sorában; vagy a „Gyengéd kérelem”-ben az „és” éppen egy triola elejére (ráadásul egy kis cezúra után).

Tulajdonképpen nem volna illő, hogy zenei kiadvány kapcsán nyelvészkedjünk is, de engem kifejezetten zavarnak a magyartalanságok még akkor is, ha nem irodalmi vagy nyelvészeti munka van a kezemben. Nos, miután a könyv belső borítójából csak a lektorok nevét tudja meg az olvasó, a közöttük levő „munkamegosztás” rejtve marad, egészen halkan csak annyit jegyzek meg: nem ártana, ha *minden* esetben azért egy jó magyartanár is átnézné az anyagokat. Így nem maradnának a szövegben ilyen fordulatok: „ezeken a kis darabokon keresztül nyert bevezetést”; „hogy a gyermekek hangai adottsága számára ezzel is segítsen”; „javasolom ne ragaszkodjunk” (így, vessző nélkül!); illetőleg nem keverednének az ok- és célhatározók (a „végett” helyett a mindenütt következetesen használt „miatt”-ok).

Gyermekcentrikus költői világ

Kritikai megjegyzéseim azonban semmit nem vonnak le a könyv felbecsülhetetlen értékéből. Mert ez nemcsak jó mű, de értékes *tankönyv* is a javából, telve bőséges és hasznos jegyzetekkel, jótanácsokkal, melyekben különlegesség az, hogy – és ez a gyengém: – még ezek is mélységesen gyermekcentrikusak: kezdve onnan, hogy a szerző még a levegővétel megkönnyítésére is gondolt, amikor az egyik darabban a sorvégi fél-értékeket negyed + szünetre enyhíti; folytatva azzal, hogy változatokat is kínál, melyekhez anyásan hozzá fűzi: „Kedvedre válogass...”; majd „átmegy” figyelmes szolfézs-tanárba („Ügyelj a decima ugrásra!); figyel arra is, hogy a gyermeknek könnyebb legyen a produkció (az eredetileg 2/8-os ütemet a „könnyebb énekelhetőség végett” 2/4-esre változtatja; a nőna ugrás elkerülése végett oktáv-ugrást használ a „Anyaköszöntő”-ben); s a kötet végére nemcsak precíz „nacionálét” ad a zeneszerzőkről, de egy egész kis zenei műszótárral is gazdagítja munkáját.

Nem tudom és nem is akarom felvenni a versenyt *Laczó Zoltán* ihletett recenziójával, mely a Parlandóban jelent meg. Inkább csak ajánlani tudom mindenkinek: aki csak teheti, olvassa el a Pilletánc-ról a nagyszerű zenetudós írását.

Egyébként is: ez a könyv *úgy Sulyok Gizella* alkotása, hogy benne a költészet és zene (és még a pedagógia is!) egymást kölcsönösen feltételező (és kiegészítő!) szerves egységben vannak. S bár magukat a zeneszámokat természetesen nem 6 komponálta, de részint úgy szedte őket csokorba, részint úgy adott nekik vokális életet, hogy ugyanakkor gyengédén rájuk terítette a grafikus *mesés* rajzainak és a tipográfiának finom csipkefátyolát: ezzel az egészet oly légiessé és álom-könnýűvé varázsolva, amilyen csak a pillék táncja lehet!

Végezetül nem maradt már más hátra, mint hogy olyan befejezést adjak ennek a publicisztikámnak, amely felteszi az i-re a pontot. A könyv előszavából magát a szerzőt idézem: „A természeti képek; madarak-fák-virágok; hajnal és éjszaka; napsütés és felhők játéka; szél és víz szépségei; a tavasz-nyár-ősz és tél váltakozásának

hangulata; a vágyakozás, gyengédség, öröm vagy emlékezés érzése fokozott élménnyé emelkedik az éneklés által. A titkok, párválasztás, fergeteges tánc, vagy akár a tanév végén kitörő öröm, a természetbe kirohanó ujjongás, mind felszabadítja, áthatja – és az érzelmi-esztétikai élményen keresztül gazdaglelkűvé teszi – az ifjúságot.”

(Csabay Katalin: Lexi. Iskolaelőkészítő mesetankönyv. Második kiadás. Tárogató Kiadó, Budapest, 1994.

Sulyok Gizella: Pillétánc I. Daloskönyv Tárogató Kiadó, Budapest, 1993.)

SZÉKELY G. TIBOR

Sztehlo Gábor, a gyermeknevelő

Merényi Zsuzsanna örömmel üdvözlendő tanulmánya fontos fejezetét vázolja föl a megírásra váró XX. századi magyar neveléstörténetnek. A könyvecske címe pontos abban az értelemben, hogy ami a gazdaság hagyatékú nevelőegyeniség életművének egyik részét – a második életszakasz munkáját – illeti, arról a szűkre szabott terjedelem ellenére is lényegében teljes képet kap az olvasó. Aki akár a gyermekvédelem, akár a közoktatás területén korunk színvonalán akar önkormányzó közösségeket animálni, annak ismernie kell a szóban forgó – pontosan fél évszázada teremtet – pedagógiai modellt.

„Nincs valamiféle ellentmondás a korunk színvonala minősítés meg a fél évszázados időtáv között?” – kérdezheti joggal e sorok olvasója. Nem hisszük. Ugyanis a történelem nem egymedrű folyam, olykor sok ágra szakad, s mellékágai nem egyforma sebességgel csörgedeznek; sőt olykor az is előfordul, hogy már-már hurokszerű kitérőket tesznek. (Ha egy kicsit „posztmodernnek” vagyunk, akár azt mondhatjuk: nincs is a történelemnek „fősodra”, csakis „mellékágai” vannak.) No de legyünk akár ilyen, akár olyan történetiszemléletűek, észre kell vennünk, hogy Magyarországon a hasonló bóják

közt hajózik, mint fél évszázada. No nem pontosan ötven éve, mert akkor már egyáltalán nem voltunk urai hajócskáknak, hanem néhány esztendővel korábban, amikor még szellemi életünknek legalább egy lelkes csoportja megpróbálkozhatott azzal, hogy az észak-európai demokráciák példáját mutassa fel a totalitarizmusok örvényei közül kivezető útirányként.

Ma is élnek e társadalmi-politikai modellnek hívei hazánkban, ha erőtlenebb is a hangjuk, mint ama nemzedéké, melynek Stehlo Gábor is gondolkodó és cselekvő tagja volt. Éppen ezért szükséges, hogy Merényi Zsuzsanna könyve kapcsán rámutassunk arra a szellemi háttérre – illetőleg hangsúlyozzuk a szerző által is jelzett korábbi életszakaszt –, melyben az 1944-es gyermekmentő és későbbi gyermeknevelő személyisége és szakmai karaktere kifejlődött.

Az 1930–1940-es évek fordulójának magyarországi légkörét – társadalmi viszonyait – mi sem mutatja jobban, mint az az „utópisztikus” értékrend, melyet az északi demokrácia hívei sóhajtván megfogalmaznak. „Finn a finnel szemben mindig mint egyenrangú fél jelenik meg, akkor is, ha az egyik szegény munkás vagy napszámos, a másik gazdag birtokos vagy

egyetemi tanár. Egészen másként alakul a viszony a finn nép és a falusi intelligencia között, mint amihez mi szokva vagyunk."

Kodolányi János írta e sorokat *Suomi* című útinaplójában, melyből *Móricz Zsigmond* bőséges részletet közöl a Kelet Népe 1937. júliusi számában. Egy évvel később *Kodolányi Teleki Pál* kultuszminiszterhez intézett nyílt levelében igyekszik támogatni *Sztehlo Gábor* erőfeszítéseit, melyek finn típusú népfőiskolák magyarországi felállítására irányulnak. 1939-ben *Boldizsár Iván* a dán demokrácia, a parasztszövetkezetek és a népfőiskolák példájával hirdeti (A gazdag parasztok országa), hogy Magyarországon is lehet és kell kiutat találni. 1940-ben maga *Móricz* szoltja meg vezércikkben népfőiskola-ügyben *Hóman Bálintot*, az akkori kultuszminisztert.

Kodolányi és Boldizsár népszerű formában megfogalmazott könyveinek nem kis része volt abban, hogy az 1930-as évek végén és az 1940-es évek elején – a *Sztehlo Gábor* erőfeszítéseinek is köszönhetően erősödő népfőiskolai mozgalom hatásugárában – értelmiséget és parasztságot egymáshoz közelítő, „északi típusú”, demokratikus szellem kezdett meghonosodni.

Jól tudván, hogy Magyarországon egyidejűleg más modellek és nézetrendszerek is hódítottak, mégis meg merjük kockáztatni azt az állítást, hogy a népfőiskola-szervező nagygyűlései evangélikus pap – a népi írók széles körének és a „hozzájuk fiatalodó” *Móricznak* lelkes támogatásával – a magyar művelődéstörténetnek, a magyar történelemnek a „fősodrában” hajózott. (Van-e, lesz-e valaha olyan diszciplína a nemzeti tantárgyszerkezetben, melynek keretében efféle nevelés-, irodalom-, eszme-, társadalom-, politikátörténeti elemekkel átszőtt, komplex témákat feldolgozhatnánk, legalább a középiskolában?!)

Ma úgy lett friss és „korszerű” számunkra *Sztehlo Gábor* nevelési módszere, hogy ismét rácsodálkozunk

(amióta szabadabban csodálkozhatunk) az észak-európai szellemre, az emberi kapcsolatokra, magatartásra, érintkezési formákra, társadalmi légkörre, intézményekre és értékrendre. Ma ugyan még eléggé szűk körben terjed ez a „kreatív csodálat”, ma is, mint régen, a „könnyű nekik, mások a feltételek” jelszóval hűtik le a „reálpolitikusok” az „álmódzókat”, de a pedagógia szerencsére olyan terület, ahol nem minden pénzkérdés (lehet egyébként, hogy találánánk még, ha keresnénk ilyen területeket). Félreértések elkerülése végett: nem a költségvetésnek akarok ötleteket adni, csak azt szeretném hangsúlyozni, hogy a nevelésügy „legműködőképesebb tökeeleme” az alkotó kedvű pedagógus személyiség. Ez pedig – akárhogy is nézzük – arról ismerszik meg elsősorban, hogy minden mozdulattól sugárzik annak tudomásulvétele: a nevelési folyamat leggyümölcsözőbb eleme az alkotó kedvű gyermeki személyiség. Ez az „észak-európai erősségű” személyiség-tisztelet hatja át *Sztehlo Gábornak* mind korábbi – népfőiskolai –, mind későbbi – gyermeknevelői munkáját. Maga sem tagadja: Finnországban alakult ki emberi és szakmai alkata, énje, értékrendje.

Nem óhajtunk egy könyvajánlás órvén a „messziről jött ember hitelességével” az „északi társadalmak” kritikátlan dicsőítésébe fogni. Hogy amott is van gond épp elég, arról a finnek, a dánok, no meg a svédek mondhatnak a legtöbbet; mondják is. De azért szocializációs ethoszuk Földünk sok-sok kultúrájának „reformpedagógusai” számára még sokáig magasan lebegő példa lesz.

Minthogy célunk *Merényi Zsuzsanna* *Sztehlo*-tanulmányának olvasásra ajánlása, nem pedig részletes tartalmi ismertetése, nem kísérletezünk a kerek emberi életműből „kicentrifugálható” pedagógiai módszerek, „nevelői fogások” sorolgatásával. A könyv – dokumentumokkal, fotókkal együtt – alig 120 oldal, jól olvasható és

egyelőre megszerezhető. Kiadta az Alternatív Közgazdasági Gimnázium Alapítvány 1993-ban, a Pedagógus Szakma Megújítása Projekt és az Evangélikus Országos Múzeum támogatásával.

(Merényi Zsuzsanna: Sztelho Gábor, a gyermeknevelő. AKG Alapítvány Kiadó, Bp., 1993. 120 o.)

Szeretnék soraimmal (átmeneti) beszerzési nehézségeket okozni, melyeket majd egy újabb, bővített kiadás oszlat el (nem nagyon sok idő elteltével).

TRENCSENYI IMRE

Az „alkotmányos” pedagógus, Janusz Korczak

Újabb figyelemre méltó kiadvánnyal jelentkezett az Iskolapolgár Alapítvány, amikor az „Állampolgári technikák az iskolában” sorozatának negyedik kötetét kiadta. Akik találkozhatnak már a sorozat előző három kötetének bármelyikével, akár az Igazlító nappal (Pál Tamás), akár a Diákönkormányzatokkal (szerk.: Papp György), akár a Mit kell tudni egy iskolapolgárnak az új közoktatási törvényről? (szerk.: Hanga László és Nemes Dénes) című kötetekkel, azok tudhatják, hogy a sorozat minden kötete a jogállamban jogaival élni kívánó és tudó iskolapolgárok állampolgárrá nevelődését segíti. A demokrácia működtetésének gyakorlatát kínálják és írják le a sajátos, iskolai keretek között.

A negyedikként megjelentetett Az „alkotmányos” pedagógus, Janusz Korczak című kötet kitekintést kínál az iskola világából. Minden tanulmánya a kiváló lengyel orvospedagógus, Janusz Korczak személyén, példáján, művein keresztül vezet a demokrácia, a gyermeki-tanulói önkormányzatiság megértéséhez. A varsói árvaház gyermekeivel a halálba menetelt mártír Doktor alakját legutóbb Andrzej Wajda filmje tette sokak számára feledhetetlenné.

Gyóni Lajosné tanulmányának középpontjában a korczaki önkormányzat áll. A szerző a Doktor alakját övező mítikus tiszteletet nem csorbítva mutatja be Korczak pedagógiai munkásságának, tevékenységének in-

novatív eredetiségét. Életútjának azt a szakaszát ismerteti a tanulmány, amikor a varsói árvaház igazgatójaként 30 éven át szervezte, vezette és kiváló megfigyelőként, íróként rögzítette az elhagyott vagy árva zsidó gyermekek otthonbeli életét. Korczak pedagógiai újszerűségét a szerző abban látja, hogy az árvaház teljes működési rendjét a gyermekek testi-lelki szükségleteinek megfelelően alakította ki. Nemcsak mint orvos figyelte a gyermekeket, hanem mint kiváló érzékenységszempontú pedagógus, az árvaházi életrendet is megszervezte. Személyiség-központú nevelési rendszerével így válik a reformpedagógia részesévé. A tanulmány szerzője az önkormányzat és a gyermekbíráóság munkájának bemutatásakor azt elemzi, hogy Korczak pedagógiai felfogásában miként kerül a középpontba a gyermekek aktív részvétele saját életük, mindennapjaik megszervezésében. Fontosnak tartja kiemelni, hogy ez a részvétel nem volt formális, hanem valóságos tevékenységeket és konkrét felelősségeket jelentett. Az önkormányzói részvétel az intézmény vezetésére, gazdálkodására is kiterjedt. Így vált a gyermekek árvaházbeli életének természetes elemévé az önkiszolgáló, a közösségért végzett felelős munka, mely méltóságot, tekintélyt adott a növendékeknek, s gazdagította személyiségüket. A jól szervezett árvaházi élet törvényeit együtt alkották a gyermekek nevelőikkel, betartá-

sukra a bíróság ügyelt. A tanulmány különösen fontos vonásként kiemeli a korczaki önkormányzat és a gyermekbíróság működéséből a gyermeki személyiségek sokszínűségének érvényesíthetőségét a demokrácia keretei közt. Korczak olyan intézményeket működtetett, amelyek nem korlátozzák a személyiség autonómiáját, s kölcsönös felelőségekre, egymás tiszteletére, a másik ember szempontjainak megértésére, toleranciára nevelnek. Ilyen eszköznek tartja a szerző nemcsak az önkormányzati tanácsot, hanem a gyermekbíróság működését szabályozó kódexet vagy például a hetente megjelentetett újságot. Jelentősnek ítéli azt a módszert, ahogyan a Doktor megfigyeléseit napról napra rögzítette, kiegészítve azokat szociometriai típusú más eljárásokkal is. Pedagógiája és az alkalmazott metodika így válik egyidejűleg máig ható követendő és követhető példává az iskola világában is. *Gyóni Lajosné*, aki megalakulása óta titkára a Magyar Pedagógiai Társaság keretei közt működő Korczak Munkabizottságnak, s érto népszerűsítője *Janusz Korczak* gondolatainak, azzal az óhajjal zárja tanulmányát, hogy minél több iskolapolgár ismerkedhessen meg *Janusz Korczak* jelentős szellemi hagyatékával.

A kötet másik tanulmányának szerzője, *Kardos Ágnes* a gyermeki kiszolgáltatottságot választja témául. Írásában azt elemzi, miként harcolt Korczak a gyermeki kiszolgáltatottság ellen, és érvényesült pedagógiájában a gyermek ember mivoltának tisztelete.

Elemzésének példatára *Janusz Korczak* „Hogyan szeressük a gyermeket” című könyve, mely 1982 óta magyar nyelven is hozzáférhető az érdeklődő olvasók számára. A kötetet a Tankönyvkiadó adta ki *Szilágyi Pál* fordításában. Az utósózt *Köte Sándor*, a Janusz Korczak Munkabizottság tagja írta, aki a könyv megjelenésének idején a Nemzetközi Janusz Korczak Társa-

ság elnökségi tagja volt. A hivatkozott mű gondolatainak nagy része (123–233. oldalig) a most ismertetett kötet önálló fejezeteként, voltaképpen a könyv fő részeként is (újra) olvasható.

Kardos Ágnes tanulmánya a születés pillanatától vizsgálja a gyermek kiszolgáltatott helyzetét, ahogyan ezt *Korczak* fent idézett munkájában bemutatja. Megismertet bennünket azzal a sajátos korczaki gondolkodásmóddal és szemlélettel, mely megértést kér e kiszolgáltatott gyermeknek és világának nemcsak a szülőktől, de legalább annyira a nevelőktől is. *Korczak* sajátos helyzetéből következően (mint egy különleges intézmény felelős vezetője) a nevelők szemszögéből részletezőbben vizsgálja ezt a felelősséget. A tanulmány szerzője kiemeli, hogy *Korczak* eltérő és bonyolult egyéniségeként kezeli a gyermekeket, s óv minden általánosítástól vagy egyenlősítéstől az alkalmazott eljárásokban. Felelőssé teszi a nevelőket a gyermekek formálásáért, de óvja őket a túlzott beavatkozásoktól. A műből vett idézetekkel illusztrálja *Korczak* véleményét a „felügyelőkről”, s az igazi nevelőkről. A tanulmány ifjú szerzőjének kedvelt és jellemző eljárása ez a továbbiakban is: egy-egy korczaki állítást, tételt idézetekkel illusztrál, majd ezeket értelmezi, magyarázza, népszerűsíti. Így kerül kifejtésre a gyermeki tévedés, hibázás joga (mely erkölcsi ellenállóerejét növeli), a nevelői parancsosztogatás és az értelmetlen tilalmak elítélése, a következmények nélküli fenyegetés és az általános vagy akár a kollektív büntetés torzító hatásainak bemutatása, az érzelmeiben keresztüli zsarolás és a túlzott magunkhoz kötés kiszolgáltatott erejének jellemzése. A gyermek kiszolgáltatott akkor is, ha nevelője kollektív büntetéssel sújtja – állítja *Korczak*. De legalább ennyire károsnak tartja a nevelők ki-magyarázkodásait akkor, amikor a gyermekek valami helytelen dolgot követtek el. Példáival próbál rávilágítani a büntetés rendkívül differenciált vol-

tára. A tanulmány szerzője nagy hangsúlyt fordít arra, hogy bemutassa, *Korczak* mennyire tiszteletben tartotta a gyermekek személyiségét, érzéseit, titkait, a titkokhoz való jogukat vagy akár a védelemhez, védetséghez való igényeiket. S ha meggondoljuk, hogy mindezt milyen sajátos körülmények – s milyen történelmi viszonyok! – közt tudta megvalósítani – olyan közösségben, ahol szülők és család nélkül élt együtt mintegy 200 növény: 6–18 éves gyermekek –, akkor még inkább becsüljük hallatlan pedagógiai érzékenységét, emberségét.

A gyermekek közti kapcsolatokban is találkozhatunk a kiszolgáltatottsággal – mutat rá további elemzésében *Kardos Ágnes*. A felelősségérzet kialakítását, megerősítését segítette az a védnői rendszer, amelyet *Korczak* az árvaházban működtetett. De óvott attól, hogy az erőszakos, gtlástalan gyermekeknek kiszolgáltatassa a nevelő a többi gyermeket. A tanulmány írója idézetekkel bizonyítja, mennyire fontosnak tartotta *Korczak* a gyermeki érzés- és gondolatvilág ismeretét, kívánságait ésszerű tolerálását, vétségeik higgadt mérlegelését (az elkövetővel együtt!). Az értelmes és megértő szeretetre hivatkozik *Korczak* nézeteit ismertette a tanulmány írója akkor, amikor azokról a gyerekekről szól, akik mások, akiket a többiek nem fogadnak be. A kommentatív stílusú, idézetekkel sűrűn átszőtt tanulmány kedvet ébreszthet az olvasóban *Janusz Korczak* gondolatainak megismerésére az eredeti forrásokból, műveiből.

Kardos Ágnes Korczak pedagógiai nézeteinek bemutatásakor egyúttal az ember bemutatását is célul tűzte ki munkájában. Az emberét, aki növénydékeit az egymás iránti felelősségre és tiszteletre tanította, s aki újra és újra felülvizsgálta nézeteit, mert nem tartotta tévedhetetlennek magát. Az emberrel, aki ama végső közös utat is vállalta „gyermekével”.

Arra a kérdésre, hogy miért lett az összeállítás címe: Az „alkotmányos”

nevelő, *Janusz Korczak*, a kötet harmadik tanulmánya ad választ. A tanulmány szerzője, *Trencsényi László* nemcsak szakmájában elismert pedagógiai kutató, hanem a tanulói részvétel, a gyermeki önkormányzat szakértője, aki pedagógiai gyakorlatában is bizonyította (bizonyítja) az önkormányzatok működőképeségét. Munkájában szélesebb történelmi kontextusban helyezi el az életműnek azt a motívumát, amelyik szerint az iskolai élet alkotmányosságát nem lehet kívülről szabályozottan létrehozni, azt a benne élők mindennapjaiból kikristályosult, s általuk létrehozott és elfogadott (megélt) szabályok teszik alkotmányossá. Ilyen értelemben nevezi magát többször is hivatkozott könyvében *Janusz Korczak* „alkotmányos” nevelőnek.

Trencsényi László tanulmánya „Az iskola-közársaságok történetéből” címet viseli, s azoknak a pedagógiai példákknak a történetét gyűjti össze, amelyek iskola-közársaság vagy school-city system néven váltak ismertté, terjedtek el a XX. századi reformpedagógiában. A dolgozat Krupszkaja és Foerster korabeli ismertetései alapján mutatja be a történeti mintákat. A szerző példákkal illusztrálja, hogy *Krupszkaja*, aki maga is nagy jelentőséget tulajdonított (különösen pályája első szakaszában) a gyermeki önkormányzat rendszerének – feltűnően éles szemmel vizsgálva a modelleket – az amerikai iskola-közársaságokat a demokráciatanulás eszközeinek, míg az európai mintákat a fegyelmezés céljaira létrehozott eszközöknek tartotta. (A különbségeket a két kontinens társadalomfejlődésének különbözőségével magyarázta.) Ez utóbbi a „magával köve, mint a kéve” típusú iskolai önkormányzat, ahogyan a szerző aposztrofálja (s villantja át hazai síkba az értelmezést).

A tanulmány történeti visszatekintése a XVIII. századig nyúlik vissza, s utal a protestáns kollégiumok hagyományaira. Jelzi továbbá, hogy

vizsgálódásai során középkori adalékra is bukkant. Dolgozatában a tanulói részvétel, az iskola-köztársasági lét példáiként – ellentmondásaival együtt – jellemzi az amerikai *Flanagan* „köpenyéből” származtatott (Fiúk városa) szovjet-orosz ihletésű megoldásokat (SKID Köztársaság, *Sackij, Makarenko Gorkij*-telepe stb.), illetve az antifasiszta ihletésű nemzetközi és hazai megoldásokat. Itt kap méltatást *Janusz Korczak* Árvaháza, *Sztehlo Gábor* Gaudiopolisza és *Ádám Zsigmond* Gyermekvárosa társaságában. Bemutat sajátos keverékeket is (mint például a 40-es évek végének csillebérci Úttörő Köztársasága). A továbbiakban a 70–80-as évekbeli magyarországi pedagógiai reformmozgalmak kevésbé publikus eseteit, a gyakorlat példáit és megahnyi ellentmondását mutatja be napjainkig. A példákat, a sikeres modelleket összeköti az a korczaki pedagógiához hasonlító közös vonás, hogy – mint *Korczak* internátusában – ezekben a pedagógiai műhelyekben is a közösség életéből adódó érdekek és szimbólumok összetartó erején növekedik az iskolai demokrácia, izmosodik a beleszólás, irányítás, a részvétel képessége. Ahol pedig a pedagógiai vagy társadalmi okokból ez nem így működik, ott az iskola-köztársaság díszletté válik – figyelmeztet a szerző. A dolgozat fő érdeme, hogy összegyűjtött és bőséges irodalomjegyzékével további kutatásokra inspirál.

Az „alkotmányos” pedagógus: *Janusz Korczak*. Állampolgári technikák az iskolában. Kiadja az Iskolapolgár Alapítvány és az Állampolgári Tanulmányok Központja. Budapest, 1994. 97 old.

MAKAI ÉVA

A jövő gyermekei

Egyik hallgatónk – személyes élmény által befolyásolva – az izraeli kibucok-ról írt szakdolgozatot. Anyaggyűjtése

Az ismertetett tanulmányok s a könyvben közölt *Korczak*-mű részletei talán azok érdeklődését is felkeltik, akik ez idáig keveset hallhattak *Janusz Korczak*-ról, kevésbé ismerhették pedagógiai nézeteit. Méltatlanul kevésbé ismerjük az embert is, aki önmagáról is sokat elmondott azzal, ahogyan a gyerekekről s a gyermekekért szolt. A Doktor, a Tanító, az Ember példájának további megismerésére ösztönzi az olvasókat az a felhívás, amit a könyv záró oldalain tesz közzé a Janusz Korczak Munkabizottság abban a reményben, hogy újabb ifjú Korczak-követők lépnek soraikba, folytatva az általuk megkezdett munkát.

E recenzió kéziratának nyomdába adása után az 1994. október 3–9. közt Jeruzsálemben megrendezett V. Nemzetközi Janusz Korczak-konferencián további olyan fontos információkhoz jutottam, amelyek megerősítettek abban, hogy *Janusz Korczak* pedagógiai öröksége világszerte elevenen él és hat napjaink drámai pedagógiai kihívásainak megoldásaiban. Ezt bizonyítják az utóbbi évek kiadásai, többek között német és angol nyelven. Jelképesnek tekinthető, hogy a lengyel-zsidó *Korczak* műve 1994-ben megjelent arabul is, s először olvasható orosz nyelvű monográfia a Doktor-ról (tatár kutató munkája).

nagy nehézségekbe ütközött. Hiányos ugyanis a téma – főleg magyar nyelvű – irodalma. Talán nem haszontalan, ha

Bruno Bettelheim erről szóló könyvét magyarul ismerheti meg az olvasó.¹

Bruno Bettelheim Bécsben született 1903-ban. 1939-ben emigrált az Egyesült Államokba. A chicagói egyetemen a neveléstudomány, a pszichológia és a pszichiátria professzora. A legismertebb gyermekpszichológusok egyike. Számos művet írt a gyermeknevelés problémáiról. 1944 és 1973 között az autisztikus gyerekek mikrotársadalmát megvalósító és őket a világra újrafelfedezésére megtanító híres Orthogenetikus Iskolát irányította. Könyveit szívesen olvassa a laikus olvasó is. Ezek: A szeretet nem elég (1950); Az informált szív (1960); Az üres erőd (1967); Felesleges ifúság (1970); A szív otthona (1974) angolul; A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek (1971); Túlélés (1979); A végső határ (1988); Az elég jó szülő (1994) magyarul is hozzáférhetőek.

Bettelheim 1964 tavaszán héhetes tanulmányutat tett Izraelben a kibucokban folyó közösségi nevelés kutatása céljából. Kérésére elkísérte őt **Charles Scharp**, akinek A kibuc című filmje több díjat nyert Amerikában. A gyermeknevelésről dokumentumfilmet készítettek a szerzővel közösen. **Bettelheim** könyvet írt személyes megfigyelése, néhány száz interjú, 191 gyerek projekciós tesztje, gyerekekkel, nevelőkkel, kibucokkal és külső szakemberekkel folytatott személyes beszélgetések, szemináriumok és konferenciák, vitákban kikristályosodó szakmai nézetek, valamint intézményekben, kibucokban szerzett tapasztalatainak összegyűjtése alapján.

A jövő gyermekei című könyve német nyelven jelent meg 1973-ban.

A kibuc **Curtis** szavaival: „Elégedtség – anyagi nehézség nélkül, együttműködés – minden kényszerítő apparátus nélkül, egyenlőség – a szellemi igények leszállítása nélkül, szakosodás – szakbarbárság nélkül, sza-

badság – rendetlenség nélkül, munka – alalom nélkül, önmagunk megvalósítása – külön engedélyek nélkül, erkölcs – dogmák nélkül, iparosítás – városi életforma nélkül, falusi életforma – elhűlyülés nélkül, igen, ez volt számunkra a kibuc!” (Idézte: **Pölös Márta**: Izraeli kibuc. Szakdolgozat. Baja, 1993. 13. o.) 1910-ben jött létre az első kibuc a Jordán völgyében: **Deganya**, az új kollektív mezőgazdasági település. A folyamatot **Herzl Tivadar** hívta életre és adott ideológiai és elméleti alapot neki (1896. „Judenstaat”, 1897. I. Cionista Kongresszus). Az 1901-ben létrehívott Zsidó Nemzeti Alapítvány támogatást adott földek vásárlására Palesztinában. A szocialista eszméket ismerő és valló betelepülők nehéz körülmények között művelték közös földtulajdonukat. A kényszer és a hagyományos zsidó életmód elutasítása egy sajátos izraeli életformát teremtett a kibucokban.

Ma 250 kibucban mintegy 150 ezer ember él. Izrael mezőgazdasági termelésének 40, ipari termelésének 10%-át adják. A lakoságnak ugyan csak 2,8%-a él ott, de jelentőségük jóval nagyobb létszámuknál. A kibuc gazdasági, politikai és szociális egység. Mindenről a közösség dönt, minden a közösség tulajdona. Mint egyetlen nagy háztartás működik. Az étkezés, szolgáltatás, szociális ellátás ingyenes. Nagyobb döntések általános gyűléseken születnek, hetente hívja össze a titkárság. A határozatok megvalósítását a bizottságok segítik.

Izraelben a jobboldalnak, a baloldalnak és a centrumnak is vannak kibucai. A vallásos kibucok száma nem több húsznál. (A kibuc héber szó, jelentése: csoport.) **Bettelheim** a nevelés tanulmányozására az amerikai nevelési célkitűzésekkel rokonabb jobboldali kibucot választotta. A szerző által **Atidnak** nevezett kibuc kiválasztásában, ahol a legtöbb időt töltötte, sze-

¹ Magyarországon monográfiája tette egy csapásra széles körben ismertté nevét. Az 1994. évi Könyvhét sikerkönyve lett az „Elegő jó szülő”. Ez utóbbi szemlézésére visszatérünk.

mélyes kapcsolatai befolyásolták és az a tény, hogy ott lakott a kibucmozgalom legismertebb nevelője.

Atidot 1932-ben alapították nagyrészt kelet-európai zsidók. A lakosság száma 300 fő. Magas az életszínvonal; 1964-ben körülbelül hárommillió izraeli pfund (3,7 millió DM) volt a bevétele a mezőgazdaságból.

A kibucban folyó nevelés sajátos keretekben történik. (A szerző adatai atidiák, de a kibuclettszámokhoz igazítva az arányokat – általánosíthatóak.) A gyermekeket a születésük utáni negyedik naptól a közösség neveli. A Csecsemőházban szobánként négy-hat kicsit helyeznek el. Minden szobához, vagy segítség esetén két szobához, egy-egy gondozó van beosztva. Hat hónapos koráig a csecsemő nem hagyja el a házat. Anyja bejár hozzá szoptatni, apja pedig félórás látogatásra. Egy-két évesen Kisgyermekházba kerül, ahol hat gyermeket gondoz egy gondozónő. A két-három csoportos Kisgyermekházban közös a játék- és az étkezőterem. Három és fél-, négy évesen átkerülnek a gyerekek az Óvodába; egy óvónő és egy gondozónő foglalkozik a körülbelül 18 fővel. Közös étkező, valamint osztály- és játszóteremmel szolgáló nagyobb helyiség áll rendelkezésükre. 7–12 éves korig Gyermekházban élnek. A körülbelül 20 gyerek szabályos kis gyermektársadalmat alkot egy tanár vagy gondozónő irányításával. Szintén külön étkező- és osztálytermük van. A hálótermek mindenütt nagyon kicsik. 13–18 éves korukig Ifjúsági Házakban laknak, és egy „társadalmat” alkotnak, bármennyi is a ház. Van ifjúsági vezetőjük, de a közösség irányít mindent a korcsoport életében.

A kereteken belüli *tartalmi munkát* pontosan megfigyelte, elemezte a szerző.

Kísérlet a természetben

Évezredes kérdés, s ma is aktuális: milyen szoros a kapcsolat egy társadalom állapota és azon módszer között, 100

amellyel gyermekeit neveli. A kettő viszonyának rejtélyéhez jegyezte meg *David Rapaport* 1958-ban: „...egy társadalomtudós számára az izraeli mezőgazdasági közösségben való gyermeknevelés ugyanazt jelenti, mint a természettudós számára egy kísérlet a természetben”. (13. o.) Előtte *Bettelheim* és *Rapaport* évekig vitatták elméletben ezt a kérdést. Egyikük sem volt elégedett akkori ismereteivel, célszerűnek látszott a kibuc nevelési rendszerét tanulmányozni. *Bettelheim* nem a rendszer megszervezése érdekelt, hanem az, hogyan, milyen módszerekkel tudják a kibucgyermekeket sikeresen felkészíteni az életre, a nehézségek elkerülésére; és ezzel szemben, miért nem találja később az otthonnal rendelkező amerikai gyerek a világban a helyét. Mindezt elvileg többféle kibucban tanulmányozhatta volna a szerző, mindegyik végül is hasonló utat járt a gyermeknevelésben. Mindenütt uralkodik a kollektív eszme, a család pusztán közvetítő szerepet tölt be a társadalom és gyerek között.

A kibucmozgalom nemcsak önmagában jelentős, hanem „részes” a *nemzeti éthoszban* is. A nagy álom megvalósítása függött az új generáció sajátos nevelésétől. Az új generáció és az úttörő jelentőségű nevelés is eredetileg szükségmegoldás volt, hiszen kezdetben ellenséges környezetben, nehéz körülmények közepette építették új államukat és folytatták a harcot a társadalmi eszmék megvalósításáért. *Joseph Baratz* (1954) ír a kezdeti időkből olyan kibuc tagokról, akik nemcsak gyermeket nem, de házasodni sem akartak életmódjuk miatt. Egy új mezőgazdasági struktúra, egy új ember megteremtése a szándékuk, de amikor az új ember csecsemő képében megjelent, csak bosszúságot okozott. A kibucanya mindenekelőtt egyenlő értékű munkatárs akart lenni, nem tekintette az anyaszerepet élete fontos feladatának.

Ennek az ellentmondásnak az alapjait a kibucmozgalom szellemi gyökereiben kell keresni.

A századfordulón ugyanis elterjedt a „Wandervögel” mozgalom, amely a család és az iskola önkénye ellen lépett fel egy természetközeli élet megteremtésének reményében. A zsidó gettóifjúságot „megszólitották” ezek az eszmék. Palesztinába vándorolva kemény küzdelmet kellett vívniuk a napi élet és a munka megteremtéséért az ellenséges környezetben. Ezt csak közösségben tudták megvalósítani.

Ahogy előző életük középpontjában a család és a zsidó családi hagyományok álltak, jövődöntő életüket nem kívánták a hagyományos családra építeni. A családsterkezt eltörlésében, a nemi egyenlőségre való törekvésben benne volt bizonyára a mindenben való egyenlőség vágya is. Mert hát alig akadt még egy vallás – véli a szerző –, amely annyira háttérbe szorította a nőt, mind a zsidó. Talán ezért tűnt olyan vonzónak a nők számára a „férfi módon élés”. A közös étkezési kialakítása is masszív pszichikai elutasítása a tradicionális zsidó családi étkezési szokásoknak.

Természetesen a nők számára a szülőktől való elszakadás egészen mást jelentett, mint a férfiak számára. Ha vállalták is a hagyományos zsidó anyaszerep feladását, ösztöneik azért emlékeztek arra, ennél fogva még erősebben kötődtek kortársaikhoz. Mert, ha „rossz gyermek” is lett belőlük – bensőjük szerint –, legalább kitűnő bajtársak igyekeztek válni. A férfiak helyzete azért volt könnyebb, mert a hagyományos apaképet, amely többfunkciós volt, csak részben kellett elutasítaniuk, míg az egyfunkciós anyaképet a nőknek teljesen el kellett vetniük. (A hagyományos anyaképben a nő- és anyaszerep egybeesett.)

A kibucot tehát egy mezőgazdasági úttörőélet szükségessége és a gettó-múlta való túlságosan erős reakció kövácsolta össze. A nevelési módszereket is a kibucértékek alakították. Sze-

rintünk csak a testi munka éri meg a fáradságot, nem tehetik meg, hogy a gyerekek miatt elhanyagolják a munkát. A kibucnő a legjobbat akarja gyermekének – hangzik másfelől közelítve –, de mivel ő maga nem képes ezt megadni, a közösségi nevelést támogatja. A szerző véleménye szerint ez nem más, mint a bűntudat csitíttatása. Mindenesetre mindent ki akartak iktatni a szülő-gyerek-nevelés viszonyból, amely zavarná a gyerekek szülei iránt érzett szeretetét. Az egyéves kortól megszabott napi kétórás együttléte csak szép percekre, játéokra, felüldülésre volt beállítva. Ebben az esetben is igaz, hogyha egy rendszert személyes okból hoznak létre, a lelkiismeretes ember szívesen hinné, hogy magasabb célt szolgál. Nevelési rendszerük tehát nem volt előre tervezett, eredetileg nem a gyerekek érdekében született. Ahogy egy 30 évig gondozóként dolgozó nő fogalmazta: „Legyünk őszinték, a kibuc nem a gyermekekért lett létrehozva, hanem, hogy mi szabadok legyünk.” De ha már születtek gyerekek, megteremtettek egy olyan nevelési szisztémát, amely megfelelt a kibuc-eszméknek. Kezdetben a felnőtt élet miniatűr kiadását akarták megvalósítani. Azután alakították, s ma úgy tűnik, konszolidálódott ez a rendszer a kibucban. A hajdani ingadozás a szigorú szabályozás (amely a csoport összetartását biztosítja) és az ösztönök kiélésének viszonylagos szabadsága között (amely később a felnőttek belső szabadságát kell biztosítsa) ma helyt adott egy középutnak.

Bettelheim számára hamar világgossá vált, hogy a kibucban folyó nevelési módszer csak kevéssé adhat segítséget az amerikai nevelési problémák megoldásához. Azt tapasztalhatta, hogy a csoportotthonban felnevelt gyerekek jobban „beválnak”. Vajon lehet-e egy másik – amerikai – kultúrában ezt alkalmazni? Aligha. Egy plurális társadalomban ugyanis elképzelhetetlen a kibuc uniformizált életmódja, az az

összetartás és konszenzus, amely a csoportokat jellemzi.

Az erős összefogás a kibucban leginkább a gyermeknevelésben mutatkozik meg. Van személyes konfliktus a szülők és a gondozónők között, de az alapvető kérdésekben egyetértenek. Az egyetlen lehetséges társadalmi forma szerves részének tekintik nevelési rendszerüket. Amerikában mélyen gyökeredzik a nevelési rendszer elleni bizalmatlanság. A társadalmat sokan ellenségnek tekintik, amely közöttük és elvárásaik között áll. A kibucanya számára megnyugvást jelent gyermeke közösség által való nevelése. Az amerikai anya – még ha nem is igen képes rá – maga akarja nevelni gyermekét, mert fél, hogy elidegenedik tőle. A kibucnevelés olyan nagymértékben része a közösségi életnek, olyannyira a jövő megtestesülése, hogy a fiatalok nem érznek szakadékot közöttük és a nevelési rendszer között, még ha a tanulást magát unják is olykor. Az iskolában nincsenek kitéve stressznek, csoportkontroll alatt állnak, sohasem érzik azt, amit az amerikai gyerek érezhet: „nincs szükség rám”, „nincs hely számomra”. Mindenkinél van feladata, munkája, értéke. A bűnözési tendenciák ellen is jó védelem a munkára irányult beállítottság, s a puritán légkör, az érzelmileg hidegebb környezet, az aszociális tendenciákra való azonnali szociális ellenreakció is segít. Mindez természetesen a viszonylag kisebb közösségekben sikeres: tehát zárt társadalom számára nevelik a gyerekeket.

Nálunk is egyre kevesebb a „házi nevelés”, egyre inkább a kortársak szocializálják a szülők helyett a gyerekeket – így *Bettelheim*. Csak nem szervezeten, nem kontroll alatt, és mások az ideálok.

Csecsemő- és kora gyermekkor

A gyerekeknek hasznos fejlődéséhez elsősorban az *alapvető biztonságra* van szüksége. *Erik Erikson* a szeretetet, 102

gyengédséget és bizalmat tartja a legfontosabbnak. *Bettelheim* az ősbizalom és ősbizalmatlanság gyermeki tapasztalatainak mérlegét véli meghatározó szerepűnek. A belső tapasztalatat pedig, amely a bizalomhoz vezet – a biztonságérzet által alakul ki. A testi biztonságról a felnőttek gondoskodnak. Ez azonban nem elég. A túlélés bizonyossága is kell; az anyától kapja általában, ezért erősen függ tőle a gyerek. A kibucban ezt a „hatalmat” az anya átadja a közösségnek. (Különös élménye volt *Bettelheim*-nek, amikor egy kislány a következő módon mutatkozott be: Dália, Atid lánya.) A gyerekek tudják, hogy nem a szülők, hanem a kibuc neveli fel őket. Testi, lelki, szociális szükségleteiket ez elégti ki. Biztonságot jelent. Az anyától hat hónapos korában *választják el*, de már három hónapos kortól eteti őket a gondozónő szilárd táplálékkal. (A cumisüveget nem ismerik.) Így a szoros függőségi kapcsolat anya és gyermeke között igen korán megszűnik. Az elválasztástól kezdve azután a közösség kívánságai és nézetei lépnek a gyermekek életébe. A közösség válik az *igazi gondoskodóvá*. A közösség minden dolog, ami a gyerekeket körülveszi, de mivel ők is a közösség részei – így az övéké is. Viszont nem fog megszűnni, nem lehet elvenni tőlük éppen ezért semmit – egyszerűen mindig ott lesz. Kevésbé függőek, kevésbé aggódóak ennél fogva, mint az amerikai gyerekek. Fontos az is, hogy nem „nevelik” evés közben őket. Tehát ki van zárva, hogy esetleges helytelen étkezési szokásaik miatt bűntudat alakuljon ki bennük.

A legfontosabb korai tapasztalat a kibucgyerekek számára nem az anyakép, hanem szobatársaik arca, személye. A gyerekek ikeregypárnak érzik magukat, feltétlenül számíthatnak egymásra, szoros függőségi viszony van közöttük. Senki jobban nem érti meg őket, bensőjüket is megoszthatják a másikkal. Később a járóiskolában és a nagy, bekerített játszótéren is többnyire maguk vannak. Kialakul

a gyermeki „társadalom”. Igazi csoportéletben élnek. A segítőkészség nagyobb bennük, mint az uralkodni vágyás. Korán válnak függetlenné. A gondoskodók cserélődnek, az állandóság és tartósság érzetét csak csoportjukban levő kortársaik kelthetik bennük. Továbblépéskor a tárgyak és nem a személy elhagyása fáj nekik. Az *elhagyatásérzést* tehát a környezet kelti bennük, nem a gondoskodó személy. A változásokat összességében egyébként a *felelősség felé irányuló lépésként* élék meg. A „családi élet” a Nevelési Bizottság által megszabott napi kétórás *látogatási időben* zajlik. Amíg együtt vannak szüleikkel, fesztelenek, jól érzik magukat. Ha azonban több gyerek van egy családban, igyekezni kell, hogy a szülők mindegyikhez eljussanak, ezért igencsak vegyes érzésekkel hagyják el a Gyermekházat végül. A szülő is, a gyerek is kortársaival osztja meg negatív érzéseit. A látogatás ideje alatt elnyomják magukban. Minél nagyobbak lesznek a gyerekek, annál fontosabbak lesznek korabeli társaik. A biztonság, barátság, megnyugvás mellé az *érzelmi és intellektuális ösztönzés forrásaivá* is válnak. A „többemberes” anyaság természetesen akadályozza a kapcsolatok mélységének kialakulását. Nem a személyi való kapcsolatra vagy bensőjükre koncentrálnak, hanem egy könnyű szociális kontaktus minden formájára nagyobb a lehetőségük. Szociális és intellektuális fejlődésüket is elősegíti, hogy folyamatos lehetőségük van „kollektív monológjuk”-ra. S azáltal, hogy sok emberhez kell *alkalmazkodniuk*, hamarabb önállóvá válnak. Nem szenvednek kisebbségi érzésben, ha nem értenek meg dolgokat. Cselekedni, sőt közeledni olyan fontos, hogy alig van idejük a szellemi energiák felhasználására és arra, hogy gondolataik, érzéseik fogva tartásák őket. Egy *kollektív felettes én* alakul ki, amely kollektív parancsokból származik. A parancsok pedig feltétlenek és abszolútak. A felettes én követelményeinek

betartása azonos jelentésű a környezet követelményeinek betartásával, mert a gyerekek a közösségben egyetértésben nőnek fel. Az én így kevésbé szétszakadt, ezért erősebb, s kevésbé személyesített is egyben. Kérdés, hogy törekszik-e így az *intim tapasztalatokra*? A kibucban ambivalens reagálást kapunk erre a témára. A mi gyerekeink talán jobban szeretik szüleiket, de a kibucszülőket a többi gyerek is szereti, a gyerekek összessége. A *gyerek-szülő viszony* inkább egyenlő értékű partnerek kapcsolata.

A latens kor

A legboldogabb időszak a kibucgyermek életében. Kevés az elvárás, és meg is felel hajlamaiknak az a kevés, amit várnak tőlük. Semmi különösebb erőfeszítés nem történik például a tisztaságra szoktatásban. Nem akarnak beleavatkozni a gyerekek ösztönös szükségleteibe. Az *ágybavizelés* nem szigeteli el őket, a tiltások és parancsok a minimumra vannak korlátozva. Különösen az *étkezési szokások* fesztelenek. Mindenkit saját maga miatt ítélnék meg, a szülőknek nem kell attól tartaniuk, hogy gyermekük magatartása rossz fényt vet rájuk.

A hálóteremk spártai berendezésével szemben a játékek és osztálytermek a legkiválóbban vannak berendezve. Nagyon sokat vannak a gyerekek a szabadban, nincsenek természeti és közlekedési veszélyek környezetükben. Az állattartásnak nagy szerepe van, feladatokat is kapnak ebben a gyerekek. Dolgoznak, beszélgetnek – felnőtt nem zavarja életük folyását. A felnőttek munkáját, a termelési folyamatot tanítási órán és személyes látogatásokkal ismerhetik meg.

Kevésbé érzékelhető az *Ödipuszviszony* a kibucban, mint másutt. Nem birtokolják sem a szülőket, sem a gondozónőket, sem a csoportot kizárólagosan. Nem egy személyhez tartoznak, nem is alakulhat ki erős függőségi viszony, és így félelem sem, hogy elve-

szítik azt az egy személyt. A csoport ilyen esetben is azonnal kompenzál. A gyerekek azt tapasztalhatják, hogy a problémákat legjobb testi tevékenységgel feloldani. Nem szükséges lelkileg részt venni feldolgozásukban.

Érzelmi zavarokat keresve, vizsgálva tapasztalta a szerző, hogy legtöbbször a kibucársadalom elutasító gyerekekről van szó, vagy azokról, akik a felnőttek által elismert értékek ellen lázadnak. Az érzelmi zavarok a gondoskodó személy „többrétegűségéből” is származhatnak. Minél sürélódásmentesebben dolgoznak együtt a gondozók, annál egységesebb lesz a személyiség. Ennek alakítását segíti az a tény, hogy a kibucgyerekek részt vesz a javak előállításában.

Kamaszkor

Amíg a latens kor (3–13. év) csupa öröm és barátság, a következő életkori szakasz idején a korlátozások világává válik a kibuc. Az én megismerő funkciói már nem kapnak támogatást. Az én, amely felépítettett, most tüstént legyengítettetik. Kétirányú harcot vívnak a fiatalok: helyükért a közösségben és önmagukért. Szeretnének mást is, mint ami a nevelés szempontjából értékesnek számít, de ezt el kell fojtaniuk. S nagyok a követelmények velük szemben. Amíg a szülők évszázados hagyományokat léptek át, nekik egy jottányit sem lehet a mostanin változtatni. Azt várja el a kibuc tőlük, hogy természetesen és nyíltan fogadják testüket, de azt is, hogy tiszták maradjanak. Az elfojtások miatt még önmagukkal sem tudnak intim viszonyt kialakítani, hogy tudnának másokkal. Mint *Schopenhauer sündisznóinak dilemmája*: télen a hideg ellen összehúzódtak, de a tüskéik miatt mégiscsak muszáj volt bizonyos távolságot tartaniuk.

Az egyetlen lázadás, amit megengednek maguknak, hogy szüleik nagy ideáját elutasítják. A cionizmus lejárt lemez – mondják. Figyelmeztetésre

azonban ebben is visszahúzódnak. Ha más véleménye alakul ki egy fiatalnak, a csoporttal ütközve rögtön feloldódik. Teljesen lehetetlen, hogy a csoportértékekkel ellentétes meggyőződése alakuljon ki valakinek, s nemcsak, mert elfojtja, de az énje is széttörne. Az én egy csoportén, s ha a csoportén elveszik, a személyesen gyenge lesz a túlélésre. Az „önmagammal egyedül lenni” érzés a hatnapos háborúban vált ismertté, és igen nagy problémát okozott. (Ugyanis sem az ölés, sem a halál nem kollektív élmény!) A nálunk ismert: „te és én – mi egymáshoz tartozunk, és együtt lépünk a világgal szemben” a kibucban így hangzik: „mi ketten egy közösségi világ tagjai vagyunk, és azon belül egymáshoz tartozunk”.

A fiatalok *jövőjét* is a kibuc határozza meg. Már az óvodában munkára vannak fogva, de az 5. iskolai évtől ez már nem játék. Iskola után egy órát a farmon vagy másutt dolgoznak. 6-8. osztályos korukban már másfél órát, a 9. osztálytól már napi két órát, szünetekben pedig egész napot töltenek fizikai munkával. *Pályaválasztásuk* irányított. Bár magas színvonalú az oktatás, a felvételi vizsgákra nem készít elő. Ha valaki mégis vállalná a külön tanulást, csak oda kap támogatást, ahova a kibuc szükségesnek látja elküldeni.

Mindezek mellett sem a kibuceszme az eltávozások kiváltója, az *elhagyók* személyes okokból válnak meg közösségüktől.

A kibucnevelés eredményei

Minden nevelési rendszer hasznosságának két alapvető kérdése van: mennyiben éri el a célt, amelyre törekszik; s az eredmények az egyén, a társadalom és általában az emberiség számára milyen előnyösek.

Az első kérdésre egyszerű a válasz, az ember csak összehasonlíthatja az eredményeket a célokkal. A másodikra nem igazán lehet válaszolni, mert

nincs összhang abban, hogy mi a legkívánatosabb az egyén és a társadalom számára.

A kibucnevelés vitathatatlan érteke, hogy minden kritikát „ad absurdumig” visz. De még fontosabb, hogy elérte célját: egy alapvetően új személyiségטיפust teremtett meg. A kibuc gondolatát emberek találták ki, akik olyan életformában éltek, amely mint a tűz a víztől különbözött a kibuctól. A gettóélet jellemzői: szoros családi élet, nyílt érzelelkimutatás, vallási hagyományok betartása a házasságban, intenzív szülő-gyerek viszony. A kibucban mindnek az ellentéte érvényesül. Nagy újdonság volt a szerző számára, hogy egy egész generáció tudott olyan más lenni, mint szülei. Éppoly teljes-séggel szent dolognak tekintették azért a kibucéletet, mint gettószüleik a vallásosat. Fiaik életében már nem sok hely maradt az érzelmeknek: realiták, tárgyilagóságok, kevésbé humanisztikusak – és személyesen érdekeltek. A nők vállalják női voltukat. Hig-gadtan veszik tudomásul, hogy gyerekeik otthonban nőnek fel, és nincs problémájuk a köztük levő érzelmi távolsággal. A harmadik generáció – gyermekeik – még könnyebben éli meg az új életformát. A nevelési rendszer igazán mérhető eredményeit is majd az ő felnövésükkel értékelhetjük.

Hogy valójában sikeres-e a kibuc nevelési rendszere az eddigiekig, azt abból tudjuk meg, hogy sikeresebb embereket, jobb világot hozott-e létre. Semmi kétség, tagjainak új évszázados vallást kínál. Egy új zsidó szövetség megtestesítője, az egyenértékű emberek szövetségéé, amely szövetség az egyének szabadságán és a dolgok ésszerű rendjén nyugszik. Megpróbálja a zsidó népet egy nemzetéé kövácsolni. Izraelnek már nem cselekvő példá-

kat, vezetőket kínál, de még mindig példaképeket: modern aszkétákat. A dinamikus alapító generáció egy statikus társadalmat alkotott, amelyet önvédelem és elővigyázatosság jellemez. Egy magas kormánypozícióban dolgozó kibucos véleménye közel hozza a fentieket: „... a kibucosok, akik Izraelt lehetővé tették: felépítették és csodálatos dolgokat hoztak létre, ők ifjúságom barátai. Addig, amíg nem kell többet tennem, mint velük lenni ünnepnapokon, maradok kibuc tag, és élvezem azt tiszta szívemből.” (257. o.)

Ami pedig az egyén sikerességét illeti, ennek szemléltetésére Bettelheim felhasználja egy nagyszabású vizsgálat eredményeit. A vizsgálat öt izraeli iskolásokból álló csoport iskolai teljesítményeit hasonlította össze. A tesztek értékelésében a kibucos gyerekek a 2., a kiugró teljesítmények mérésénél a 3., a legrosszabb eredmények összesítésében pedig a 4. helyen végeztek. Érdekelhető, hogy a kibucnevelésnek nivelláló befolyása van. Az eredmények kevésbé szórtaak, extrém kevés, a gyengéket pedig felerősíti, a középtartományt tartósítja.

Bruno Bettelheim szerint, ha Izrael csak kibucokból állna, az baj lenne. De fiatal, nyitott társadalom. Így csak a gazdasági és lelki korlátok tartják vissza a kibuc tagot, hogy a zárt kibuc társadalmat felcserélje a nyitott Izraelre.

Karakterek összehasonlítása

Az amerikai és a kibucos nevelési rendszer keretében felnövők egyéniséggé válási lehetőségeinek hasonlóságait és különbözőségeit Erikson személyiségmodelljének segítségével elemzi a fejezetben Bruno Bettelheim.

Bruno Bettelheim: A jövő gyermekei. Közösségben való nevelés mint a pedagógia új útja. (Die Kinder der Zukunft. Gemeinschaftserziehung als Weg einer neuen Pädagogik. München, 1973., DTV. 314 o.)

A Xénia Könyvkiadó szép tanulmánykötetet adott közre Szent művészet, tanulmányok az ars sacra köréből címmel. A csaknem 300 oldalas gyűjtemény szerkesztője Cs. Vargha István, akiről a könyv zárófejezeteként között életrajzi jegyzetekből megtudjuk, hogy kapuvári születésű irodalomtörténész és kritikus, a győri Benecs Gimnáziumban szerzett érettségi után Debrecenben tanult az egyetemen, középiskolában és felsőoktatási intézményekben tanított irodalomtörténetet. Magyar-országi szakos. Több kultúrtörténeti írásnak is szerzője a szóbanforgó kötetben.

A gondosan szerkesztett kötet a „magyar kultúra keresztény gyökerei” szempontjából fontos művészeti-kulturális jelenségvilághoz viszi közelebb az olvasót (az idézőjel közé foglalt meghatározás egyúttal a kötetben közölt *Korzenszky Richárd*-írások egyikének címe). A templomépítést, a Bibliával összefüggő ikonográfiai kérdések, a vallás és kultúra összefüggéseinek kérdései mind-mind önálló fejezetet érdemeltek a kötetben. Önálló fejezethez jutott Assisi Szent Ferenc Naphimnusa is, többek fordítása válik összehasonlíthatóvá, majd *Barsi Balázs* szécsényi ferences szerzetes elemzi a művet, a világirodalom és a magyar irodalom megannyi művét illetett klasszikus miúttát (Zeffirelli filmjére, Kazantzakis és Petrolay Margit regényeire utalok csupán). A Boldogasszonyanyánk. kezdetű fejezetben a magyar Mária-kultusz tradícióival ismerkedhetünk meg. Ravennai, firenzei építészeti élmények ihlették a következő fejezetet, a templomnak mint költé-

szeti-irodalmi motivumnak szenteli témáját az ezután. Végezetül két költőre, *Sík Sándorra* és *Harsányi Lajosra* emlékezik az igényes kötet. A tanulmányokat nem csupán illusztrálták, de kísérik is a kötetbe válogatott az „ars sacra” körében klasszikusnak számító versek, *Sík Sándoré, Pilinszkyé, Fodor Andrásé, Reményik Sándoré*.

Ez utóbbinak még pedagógiai ki-csengése is van, hiszen már a címe is „Templom és iskola”. A neveléssel még egy írás foglalkozik szoros közvetlenséggel. *Barsi Balázs* írásának címe: Az életfa a lélektan és a nevelés szempontjából - a Biblia alapján.

A kultúrtörténet, a műelemzés, az olykor néprajzzal is átitatott irodalmi esszé - ezek a meghatározó műfajai a kötetnek. Egyetemes kulturális üzeneteket közvetítenek az európai kultúra „híveinek”, hívőnek és nem hívőnek egyaránt.

Hadd toldjam meg az élményt egy „szamizdat” élményével, melyet - véletlenül, véletlenül? - e könyvvel együtt olvashattam. *Kocsi Márta*-nak Főten, a Gyermekközpontban volt kiállítása az állami gondozott gyerekek körében kifejtett művészeti-pedagógiai munkásságából. E kiállításon juthattam hozzá a sokszorosított füzetekhez. A korondi tálak motívumainak elemzésébe vezeti be ifjú növendékeit, e jelképek egyetemes voltára hívja fel a világon való eligazodásban oly rettenetes hátránnyal küzdő fiatalokat. A „dupla Életfas Lélekmadaras nagytányér” éppúgy a mágikus világból érkező hajtás beoltott ága, mint Cs. Varga kötetében olvasható, megismerhető más művek.

(Szent művészet. Tanulmányok az ars sacra köréből. Szerk. Cs. Vargha István. Xénia Könyvkiadó, Budapest. 1994. 271 o. Üzenet. *Kocsi Márta* 1993. 20 o. A szentelt időről *Kocsi Márta* é.n. 8 o.

TRENCSENYI LÁSZLÓ

FŐVÁROSI MELLÉKLET



SÁSKA GÉZA

A közoktatás néhány problémája egy hirtelen decentralizált városban: Budapesten¹

Európának azon a részén, ahol 5-6 évvel ezelőtt még szilárdnak hitt államok voltak, mára többjük örömujiogás közepette bomlott több részre. Az államok, államszövetségek felbomlásához vezető dezintegráció a régebbi és az új államokon belül is egyaránt folytatódott, az előzőekhez hasonló érzületek közepette. Soha nem látott mértékben váltak szét és váltak önállóvá települések. Magyarországon például a 80-as évek végén megközelítőleg 1700, ma pedig némileg kevesebb mint 3200 autonóm, egyenrangú önkormányzat intézi a helyi társadalmak ügyét.

A közjó, a közösségi érdekek jelentése üressé vált a korábbi, a szocializmust építő évtizedek alatt, és nem volt a hitetlenné vált és ezért megbukott MSZMP-n kívül más politikai erő, amely a decentralizáló törekvések ellensúlyaként jelenhetett volna meg. Ez lehet az egyik magyarázata annak, hogy a kelet-európai országok többségében az egyes városok, köztisztvisérek hirtelen, egy-két év alatt érték el (és esetenként messze meghaladták) az autonómiának azt a szintjét, amelyhez Európa nyugati felén a központi integráló erő fokozatos visszaszorításával évtizedek alatt jutottak el. Olyan korszakban élünk, amelyben az iskolák, kerületek, városok és térségek együttműködési szándéka a verbalitáson nem sokkal jutott túl, ugyanakkor a koordináció intézményes lehetősége erősen csökkent.

Egy ilyen világ hihetetlenül színessé, a megújulás és a fejlődés lehetőségét is magában hordozóvá válik, de ugyanakkor elbizonytalanítóvá is. A gyors változások keltette érzelmek feldolgozásához idő és türelem kell, és az is, hogy az új, a korábban teljesen ismeretlen problémák tudatosulásán túljussunk. Tanulással ugyan lerövidíthető, de mégis csak idő kell ahhoz is, hogy megteremtjük a központossítással együtt járó integráció és a helyi társadalmak szervező erejére hagyatkozó, dezintegrációt okozó decentralizáció közötti egyensúlyt. Az pedig, hogy a demokratikus Magyarország fejlődni képes, már látszik a májusban megválasztott új kormány és az új parlament első lépéseiből. Egyre több jel utal arra, hogy az egyensúly megteremthető az országban és Budapesten, Magyarország kétfélmillió fő városában.

Történelmi visszatekintés

Kezdjük egy történelmi visszpillantással. A Duna két partján levő város életét két emlékezetes központossító lépés határozta meg. Mára már nem kavár indulatokat a három kisváros: Óbuda, Buda és Pest lassan 125 éve történt egyesítése, de ennél

¹ Ez az írás az Európa Tanács „A városok és az oktatás” munkabizottsága által szervezett Oktatás és a komprehenzív várostervezés című lyoni konferencián elhangzott előadás alapján készült.

mélyebb hatású az, ami 1950-ben történt, amikor a főváros körüli községekből és kisebb településekből teremtették meg a huszonnégy kerületből álló metropolist.

Az ötvenes évek elején a kerületek önállósága elenyészőnek volt tekinthető, a város erős központi irányítás alatt élt. Noha az idők múlásával a kerületek jogköre lépésről lépésre bővült, ennek ellenére az elmúlt negyven esztendő alatt ezekben az új kerületekben nem hunyt ki az egyszer volt önállóság élménye. A központot, az államot határozottan elutasító 1988–89-es politikai fordulat a kerületek önállóságát is ígerte.

E szándékot szentesítette a három évvel ezelőtt megalkotott fővárosi törvény, amelyben – ha jól tudom, Prágához ugyan hasonlóan, de Nyugat-Európában példátlan módon – minden egyes kerület lényegében önálló városi jogot kapott. Egy-egy Budapesttől való elszakadást kezdeményező kerületi népszavazás jól mutatja, hogy a kerületek közötti igen szerény koordináció is terhes tud lenni. Soroksár kiválása példázhatja az egy-egy kerületen belüli autonómiaérzés erősségét.

A főváros és a kerületek egyenrangú, azonos szintre helyezésének a következményei mára már tisztán látszanak: elsőbbséget mindig a helyi igények élveznek, a kerület határát meghaladó érdekekkel szemben általában érzéketlenség mutatkozik.

Budapesten is, mint sok hasonló helyzetben levő városban, nagyon nehéz például szeméttelátviteli helyet találni, és nagyon nehéz a várost elkerülő autótútnyomvonalát kijelölni. Egy kerületi önkormányzat – környezetvédelmi szempontokra hivatkozva – meg tudta akadályozni, hogy Lady Diana lerakja a mozgássérültek képzésében világszerte elismert sikereket felmutató Pető Intézet alapkövét. A kérdés az oktatás területén is mindig az, hogy hol húzódik a lokalitás határa.

Munka- és felelősségmegosztás a főváros és a kerületek között

Alapfokú oktatás, óvoda

Sokkal együtt helyénvaló elvnek tartom magam is, hogy a 3–6 évesek számára a közösségi óvodát, és az általában 14 éves korig tartó alsó fokú oktatást az az önkormányzat szervezze, amelyikben a gyermekek, illetve szüleik többsége lakik. Nem vitatja senki tudtommal, hogy a kerületek legyenek a felelősek ezen intézmények működtetéséért.

Elsősorban az erős demográfiai hullámvölgy miatt nincs ma gond az óvodai ellátás megszervezésében. A kerületi önkormányzatok értékesítik vagy más célokra használják az óvodák kiürülő épületeit. Az egyre kevesebb gyermek meghatározó többsége má még helyet talál a közösségi óvodákban, de már látható, hogy az ezredforduló környékén az újabb demográfiai hullámbegy megjelenésekor további férőhelyekre lesz szükség. Feltehetőleg ismét több közösségi óvoda kell, hacsak a magánszféra meg nem erősödik, hacsak meg nem változik a munkaadók magatartása. Amíg a nyolcvanas években az üzemek, gyárak egyfajta kötelezettsége volt óvodák fenntartása, az óvodások 17–20%-ának jutott hely az egyik, vagy a másik szülő munkahelyének óvodájában, ma mindössze 5–7%-uknak. Az időközben megnyílt magán-, illetve egyházi fenntartású óvodák a megszűnt férőhelyek 8%-át tudták pótolni öt esztendő alatt.

A kerületek felelnek a 6–14 éves korosztály számára szervezett alapfokú oktatásért. Ma Budapesten az önkormányzatok 366 általános iskolát tartanak fenn, ahová 156 ezer tanuló jár. Huszonöt magániskolába pedig háromezeröttszázan iratkoztak be.

Az alapfokú oktatásban, miképpen az óvodákban is, egyre kevesebb a gyermek, s az épületek közül néhányat a kerületi önkormányzatok eladnak, illetve más

célokra használnak. Az újabb demográfiai hullámhegy eljövetele esetén tanteremhiány fenyegethet.

Noha az oktatási ingatlanok körében tetemes a mozgás, sem a kerületek egymás között, sem a kerületek és a főváros között lényegében nincs erről érdemi egyeztetés. Mindennek az is a következménye, hogy a demográfiai hullám okozta zsúfoltságot a középfokú intézményekben nem lehetett enyhíteni, mert a kerületek nem adnak át sem egymásnak, sem a fővárosnak épületet, feladatot meg nem vesznek át. Akár időlegesen sem.

A középfokú oktatás

Noha szinte mindegyik középfokú intézmény vonzáskörzete túlmutat a kerület határán, mégis a hetvenes évek óta a gimnáziumok többsége ma a kerületek fenntartói kötelezettségébe tartozik: a 88 budapesti gimnázium közül 55. A fennmaradó iskolákon az egyetemek, az egyházak és a magániskolák, valamint a fővárosi önkormányzat osztozik.

A fenntartói megosztottságból is látható, hogy a gimnáziumok helye állandó viták tárgya. Nem lehet azon csodálkozni, hogy a nagy tekintélyű, válogatott gyermekeket magához vonzó és oktató, felsőfokú tanulmányokra felkészítő iskolák fenntartási joga a kerületeknek és a fővárosnak egyaránt kedves. Ugyanakkor a kevesebb kiváltságot oktató, szerényebb presztízsű gimnáziumokat a kerületek hajlamosak a főváros hatáskörébe utalni, különösen akkor, ha az iskola épületét fel kellene újítani. Megtehetik, hiszen törvényeink szerint, ha a kerület nem kívánja többé fenntartani középfokú intézményét, a főváros köteles átvenni azt.

A gimnázium kötődik legszorosabban Budapesthez, mert a városon kívülről ezt a képzési formát látogatják a legkevesebben, a lokalitás érzetének tehát kimutatható oka van.

1. táblázat

Az első osztályba jelentkezettek megoszlása
a tanulók lakhelye szerint %-ban²

Iskolatípus	A tanulók lakhelye	
	Budapest	nem Budapest
Gimnázium	85,7	14,3
Szakközépiskola	72,9	27,1
Szaktanulmányi képző	65,9	34,1
Szakisola	73,0	27,0
Összesen	75,8	24,2

Az ország szakképző hálózatának megközelítőleg 25%-a Budapesten koncentráldik, ennek következtében a főváros a fenntartója az országos feladatokat ellátó műszaki iskoláknak.

A szakközépiskolák esetében is differenciált a kép. A dinamikus fejlődő gazdasági és kereskedelmi Szakközépiskolák tanulói elsősorban budapestiek. Az ipari szakképző iskolák diákjai és a szaktanulmányi képző az előbbieknél számottevően nagyobb arányban a Budapest környéki településekről járnak be naponta, a távolabb lakók számára azonban kollégiumokat tart fenn a főváros. A

² A Fővárosi Önkormányzat Polgármesteri Hivatala adatai alapján.

testi és értelmi fogyatékos gyermekek képzéséért, és az állami gondoskodásban levő gyermekek otthonaiért a főváros tartozik felelősséggel.

A finanszírozás

Lényegében két forrásból finanszírozzák a közoktatást Magyarországon. Az ország költségvetésében a képzési formák – például óvoda, kollégium, gimnázium – szerint megállapított fejkvótát megkapja valamennyi önkormányzat. Ezt az összeget az önkormányzatok többsége 10-14%-kal bővíti a helyben rendelkezésre álló pénzforrásokból. Az egymással érintkező kerületek határait keresztező óvoda és általános iskola választása pénzügyi tekintetben már ¹⁴központon egyensúlyt teremt, de csak akkor, ha az érintett önkormányzatok ¹⁵azonos nagyságrendben emelték meg a központi fejkvótát. Gyakori, hogy az egy-egy jobb hírű – többnyire a város központjában levő – általános iskola vonzereje akkora, hogy a tanulóinak az átlagosnál nagyobb hányada nem is a kerületben lakik. Ebben az esetben, mint az agglomerációból bejáró vagy kollégista gyermekek esetében a központi szinten megállapított fejkvótát meghaladó képzés költségeit az iskolafenntartó kerületi, a középiskolai oktatás esetében pedig a fővárosi önkormányzat állja, nem pedig az, amelyek erre a célra gyűjtötte be, ezen a címen kapta meg a pénzt. Ekképpen az kerül rosszabb helyzetbe, amelyek jobb, népszerűbb iskolát tart fenn, illetve országos vagy egy kerület határait meghaladó feladatot lát el.

E problémák feloldására, az önkormányzatok között előzetes megállapodás megkötésére eddig még nem került sor a kerületek között. Az országos feladatokat ellátó Fővárosi Önkormányzat pedig lemondott arról, hogy az országban levő háromezernél több települési önkormányzat mindegyikével megállapodást kezdeményezzen akár pénzügyekben is. Ennek ellenére iskolából gyermeket ki nem tiltottak, egymás ellen az önkormányzatok pert nem indítottak Magyarországon.

Tanterv- és iskolaszervezet-politika

Budapest olyan város, amelynek a bölcsődétől az egyetemig teljesen kiépült iskolarendszere van. Am e rendszer működését igen nehéz ma összehangolni. Ennek alapvetően az az oka, hogy egyfelől valamennyi kerület a maga hatáskörébe tartozóan megváltoztathatja az iskola képzési jellegét, másfelől pedig az iskolán belül a pedagógusok lényegében maguk választhatják meg, hogy melyik életkorban és melyik osztályban mit tanítsanak. E spontán innováció következtében kétségtelen, hogy jelentős pedagógiai eredmények születhetnek, ugyanakkor igen gyenge a garancia arra, hogy az egyik iskolában megkezdett tanulmányokat érdemben lehessen folytatni a másikban, és a kiadott bizonyítványok azonos tudást igazoljanak. Félő, hogy a közműveltség értelme és tartalma kezd kiüresedni. E koordinálatlanság alapvető oka egyfelől az, hogy a korábbi kormányzat nem készítette el a kereteket adó Nemzeti alaptantervet, de politikai nyomásnak engedve szinte korlátlanul engedélyezte valamennyi iskolai kísérlet beindítását. Másfelől pedig 1985 óta nincs felügyeleti rendszer, és még tart a vita az új bevezetéséről. A képzés minőségét mutatóértékelési rendszer kiépítése még nem kezdődött el.

Az iskolák átalakulása mutatja a helyi érdekek irányát. 1990 előtt egységes, 14 éves korig tartó alapfokú oktatás volt Magyarországon. Az állam által szavatolt egységesség egyfajta tagadásaként törvényi lehetőség nyílt arra, hogy a gimnáziumi képzés ne 14, hanem már 10, illetve 12 éves korban kezdődjön, éppen úgy, mint a II. világháború előtt. A biztos felsőfokú továbbtanulás ígérével induló gimnáziumokból és általános iskolákból átalakuló iskolák törekvéseit

természetesen támogatták a kerületi önkormányzatok, hiszen képviselőtestületeikben szinte kizárólag értelmiségiek ülnek. A 6 és 8 osztályos gimnázium a kerület értelmiségének, köztisztviselő rétegének képzését szolgáló iskola, amely tehát komoly, erős támogatottságot élvező helyi ügygé vált. Az értelmiségi arculatú kerületekben pedig természetesnek tekinthető az átalakulások nagy száma. Nem meglepő, hogy az ilyen iskolákban előfordul hétszeres túljelentkezés, és az sem, hogy elsősorban a kerületi és a város más részében lakó értelmiségiek gyermekei jutnak át a felvételi vizsgákon.

A városban szinte mindenütt rendkívül gyorsan – mindössze négy esztendő alatt – 37 ilyen iskola alakult át jószereivel koordinálatlanul. Az ugyanarra a célra szerveződő iskolák képzési programja egymással alig vethető össze, gyermek egyiktől a másikba különbözőzeti jellegű vizsga nélkül át nem iratkozhat. Minthogy új iskolaépület nem épült, a hosszabb képzési idejű gimnáziumok a már meglévő tantermek felét, negyedét foglalták el. Ennek következtében ebben az esztendőben a nyolcosztályos általános iskolát befejező 14 éves fiatalok közül 1400–1500 számára nem jutott gimnáziumi férőhely, ott ahol szeretne volna.

Ugyanakkor, egyfajta gyengén koordinált komprehenzivitás felé mutató – többnyire spontán – folyamat is megindult, elsősorban a szakképzés keretei között. A gimnáziumi helyekben mutatkozó hiány, valamint az előreláthatóan csökkenő tanulólétszám arra készítette az igazgatókat, hogy az addig tiszta, egyprofilú intézményekben gimnáziumi osztályokat is nyissanak, az érettségizetteknek még további kétéves technikusképző osztályokat szervezzenek, szakiskoláknak adjanak helyet ugyanabban az épületben. E koordinálatlan szerkezetpolitika következtében a társadalmi különbségek növekedtek a városban, talán éppannyira, mint bármelyik nyugat-európai nagyvárosban.

A koordináció irányába mutató jelek

Általános az a nézet, hogy a decentralizált rendszert továbbra is fenn kell tartani, azonban a koordináció lehetőségét meg kell erősíteni. Számos jel utal arra, hogy erre szándék is van. A parlament már tárgyalja az önkormányzatokról szóló törvény módosítását. A javaslat szerint a fővárosnak – miképpen a megyéknek – növekszik az integráló szerepe a középfokú oktatásban, a pályaválasztásban és koordinálhatja az iskolaszervezet-politikát. A kormányzat bejelentett szándéka, hogy legkésőbb a jövő év elejére elkészíti az egész országra érvényes Nemzeti alaptantervet, ezzel az oktatás tartalmi kérdéseiben is megteremti a jogbiztonságot. Az új kormány programja szerint 10 osztályos lesz az általános képzés, amelyet kötelező vizsga zár. Erre épül majd a szakképzés és a négyévesről kétévesre formált középfokú képzés is. A gimnáziumok pedig a felsőoktatás és a közoktatás szempontjai szerint szervezett kétszintű érettségivizsgálóval fognak záródni. Ha ez valóban így lesz, Budapest iskolarendszere jelentősen meg fog változni.

Nemcsak én bízom abban, hogy a közoktatás koordináltabbá válik, és a jelentős, nagy léptékű reformhoz nélkülözhetetlen anyagi és politikai támogatás rendelkezésre fog állni. Budapest, e viágváros, iskolarendszere – mint az országé –, harmonikusan fog működni a város polgárainak megelégedésére. Ennek első próbája éppen az önkormányzatokról szóló törvény lesz, ha növekszik a koordináció, van esély sikeres központi reformot indítani. Ha nem, akkor nincs. Ugyanakkor nemcsak én tartok attól, hogy amilyen hirtelen decentralizálódott, válaszképp ugyanolyan gyorsan központosul a közoktatás. Az egysúlyú ismét elveszhet.

IDEGENNYELVŰ TARTALOMJEGYZÉKEK

CONTENTS

<i>Teréz Virág: Great-Grandchildren of the Martyrs – The Effect of the Holocaust after 50 Years</i>	3
<i>Ágnes Vámos: Fragments from the Past of Schooling with Instruction in Two Languages – French and Italian Academic Secondary School in Interwar Phase</i>	7
<i>Tihámér Kiss: Foundation of the Mathematical Thinking of the Children and Methodics of Improving It</i>	14
VIEW POINTS	
„Developing of Curriculum Is Not the Business of the Politicians” - An interview with Arieh Lewy, the Professor of the Pedagogical Department at Tel-Aviv University (<i>Tamás Schüttler</i>)	25
WORLD REVIEW	
<i>Anna Zsigmond: Education and Schooling in the Israel Kibbutzes</i>	33
<i>Yvonne Csányi-Márta Zsoldos: A World Conference on the Education of Those of Special Needs</i>	41
<i>The See in a Drop. Religious Instruction in the Countries of the European Community (Compiled and translated by Mrs. László Majzik)</i>	51
HORIZON	
<i>Katalin G. Havas: The Principle of Non-Contradicting</i>	60
FROM OUR PAST	
„I would also grumble though, but...” - A Conversation with György Agárdi (<i>Katalin Lányi</i>)	68
STUDIO	
<i>Andrea Mrs Mayer Bartal: The Budai Was Elected by Those of Class 4 of Kincskereső (Treasure-Seeker) School and Their Parents</i>	79
CRITICS - OBSERVER	
<i>Gábor Sztéhló, the Children-Educator (Imre Trencsényi)</i>	88
<i>Lexi and the Butterfly Dance (Tibor Székely G.)</i>	93
<i>Janusz Korczak, the „Constitutional” Pedagogue (Éva Makai)</i>	95
<i>The Children of the Future (Mária Frick)</i>	98
<i>Ars Sacra (László Trencsényi)</i>	106
METROPOLITAN SUPPLEMENT	
<i>Géza Sáska: A Few Problems of Public Education in a Suddenly Decentralized City: in Budapest</i>	107

INHALT

<i>Teréz Virág: Die Urenkel der Märtyrer. Die Wirkung des Holocaustes nach 50 Jahren</i>	3
<i>Ágnes Vámos: Fragmente aus der Vergangenheit des zweisprachigen Unterrichts. Französisches und italienisches Gymnasium zwischen den zwei Weltkriegen</i>	7
<i>Tihámér Kiss: Die Fundierung des mathematischen Denkens und ihre Entwicklung</i>	14
ANSICHTEN	
„Die Lehrplanentwicklung ist nicht die Sache der Politiker” - Interview mit Arieh Lewy dem Professor des Pädagogischen Lehrstuhles der Universität von Tel-Aviv (<i>Tamás Schüttler</i>)	25
WELTSPIEGEL	
<i>Anna Zsigmond: Erziehung und Unterricht in den Kibbutzen von Israel</i>	33
<i>Yvonne Csányi-Márta Zsoldos: Weltkonferenz über die Erziehung von Kindern mit speziellen Bedürfnissen</i>	41
<i>Im Tropfen das Meer - Religionserziehung in den Ländern der Europäischen Union (Zusammengestellt und übersetzt von Frau László Majzik)</i>	51
BLICKFELD	
<i>Katalin G. Havas: Das Prinzip der Ausschließung der Kontradiktion</i>	60
AUS UNSERER VERGANGENHEIT	
„Auch ich möchte murren, aber...” Interview mit György Agárdi (<i>Katalin Lányi</i>)	68

Az Új Pedagógiai Szemle 1994. évi tartalomjegyzéke XLIV. évfolyam

TANULMÁNYOK

A nonprofit szervezetek és az oktatás – Kerekasztal-beszélgetés (Pócze Gábor)	9	35
Az Iskolafejlesztési Alapítvány	9	3
Csapó Benő: Az induktív gondolkodás fejlesztése és a vizsgák	6	36
Cserné Adermann Gizella: A saját élmények szerepe a konfliktus- megoldások tanulásában	11	33
Csoma Gyula: A törvény szelleméről	7-8	21
Csoma Gyula: Az eszme genealógiája – a működés alapelvei	3	21
Deme Tamás: Játék az idővel avagy szinkrón metszet és időszintézis	6	3
Dratsay Zsigmondné: Pedagógiai dilemmáim a XX. század végén	2	8
Gáspár László: Az iskolaügy modernizációja; innováció és reform	11	4
Halász Gábor: Köznevelés-politika Magyarországon a 90-es évek elején	7-8	3
Horváth Attila: A fejlesztés piaca és a piac fejlesztése	9	26
Horváth-Szabó Katalin: Konfliktusmegoldó stratégiák	11	28
Illyés Sándor: A különösség problémája a neveléstudományban	1	9
Kiss Tihamér: A gyermekek matematikai gondolkodásának meg- alapozása és fejlesztésének metodikája	12	14
Korzenszky Richárd: A természettudományos tárgyakat tanítók felelőssége	1	3
Kronstein Gábor: A történelemtanítás esélyei a posztmodern korban	10	13
Loránd Ferenc: Az iskolai demokrácia mint fejlesztési probléma	9	61
Loránd Ferenc: Ellentmondások az oktatásügy demokratizálódási folyamatában Magyarországon	1	14
Marx György: A pedagógus szerepe az információ korában	5	13
Mihály Ottó: Iskolafejlesztés és köznevelés-politika	9	5
Mihály Ottó: Kérdések az iskolai vizsgákról	6	16
Mihály Ottó–Trencsényi László–Vekerdy Tamás: Alternatív peda- gógusképzés – alternatív pedagógiák	9	69
Mitter, Wolfgang: A XXI. század kihívása: az egyetemes oktatás	3	13
Mátrai Zsuzsa: A helyi tantervek szerepe a tömegoktatásban	7-8	37
Nagy József: A vizsgák magyarországi jövőjéről	6	25
Nagy Mária: Gondolatok a közép-európai tranzitvároban	3	3
Petrin László: Humán reform és hitoktatás	2	3
Somogyi Ferenc–Somogyi Katalin: A tantestületek szociálpszicho- lógiai szerkezetéről	1	26

<i>Somogyi Katalin–Somogyi Ferenc: A tantestületek szociálpszichológiai szerkezetéről</i>	1	26
<i>Stratégiaiák és diagnózisok. Trencsényi László és Pócze Gábor dialógusa az iskolakutatás új megrendelőről</i>	9	88
<i>Surányi Bálint: Lakossági, szülői vélemények az iskolázás egyes kérdéseiről</i>	3	34
<i>Szekszárdi Júlia: Az IFA és a pedagógus-továbbképzés</i>	9	80
<i>Szekszárdi Júlia: Konfliktus és pedagógia</i>	11	17
<i>Trencsényi László: A környezetfüggőség kihívásai az iskolafejlesztésekben</i>	9	44
<i>Trencsényi László: Komplexitástól környezetfüggésig</i>	3	30
<i>Trencsényi László–Mihály Ottó–Vekerdy Tamás: Alternatív pedagógusképzés – alternatív pedagógiák</i>	9	69
<i>Vámos Ágnes: Kell-e az iskoláknak a kétszintű standard érettségi vizsga?</i>	6	48
<i>Vámos Ágnes: Töredékek a kétnyelvű iskoláztatás múltjából – Francia és olasz gimnázium a két világháború között</i>	12	7
<i>Vámos Tibor: Forradalmi változások és tartós folyamatok egy informatikai kísérlet tükrében</i>	5	17
<i>Váriné Szilágyi Ibolya: Másság, különbözőség, együttesség: a felelős állampolgár születése</i>	7-8	44
<i>Végvári Imre: A felsőoktatási felvételi rendszer ma és holnap</i>	6	56
<i>Vekerdy Tamás: Tanszabadság?</i>	9	53
<i>Vekerdy Tamás–Mihály Ottó–Trencsényi László: Alternatív pedagógusképzés – alternatív pedagógiák</i>	9	69
<i>Virág Teréz: A mártírok dédunokái – A holocaust hatása 50 év után</i>	12	3
<i>Zrinszky László: A pedagógiai kommunikáció elméletéről</i>	5	5
<i>Zrinszky László: Antropológia, emberkép és pedagógia</i>	10	4

NÉZŐPONTOK

<i>A megértés problémája és a pedagógia – Beszélgetés Bacskák Gáborral a posztmodern pedagógiáról (Kronstein Gábor)</i>	10	37
<i>„A tantervfejlesztés nem a politikusok dolga” – Interjú Arieħ Lewyvel, a Tel-avivi Egyetem Pedagógiai Tanszékének professzorával (Schüttler Tamás)</i>	12	0
<i>Az egyházi iskolák társadalmi igényeket elégítenek ki – Interjú Ternyák Csaba püspökkel, a Magyar Katolikus Püspöki Kar titkárával</i>	2	15
<i>Gyűlölet és tolerancia – Beszélgetés Derdák Tiborral (Both Mária)</i>	3	46
<i>Heffner Anna: Vélekedések helyett tények – Helyreigazítás Horváth Attila A fejlesztés piaca és a piac fejlesztése című cikkéhez</i>	11	63
<i>Horváth Attila: Válasz</i>	11	66

Minden gyermek eltérő bánásmódot igényel – Kerekasztal-beszélgetés a beteg vagy mozgássérült és az egészséges gyermekek közös iskolai neveléséről (Szerkesztette: Győri Anna)	4	65
Mire jó a neveléstudomány? – Kerekasztal-beszélgetés az MTA Pedagógiai Bizottságának tagjaival	2	19
„Nem sokat tudok kezdeni a semleges iskola elvont jelszavával” – Pataki Ferencsel beszélget Schüttler Tamás	1	31
Parti Krisztina–Sió László: De jó, hogy más! Részletek egy konferencia gondolataiból	11	50
Politizáló fiatalok I. – „Az összefogás az, ami itt hiányzik” – (Szabó Ildikó interjúja középiskolásokkal)	1	43
Politizáló fiatalok II. – A többség és a kisebbség (Szabó Ildikó beszélgetése középiskolásokkal)	3	56
Ritó László: Humanizáljunk humanusan	2	28
Sió László–Parti Krisztina: De jó, hogy más! Részletek egy konferencia gondolataiból	11	50
Újragondolt történelem – Rádiós beszélgetés Lengyel Lászlóval (Vágner Mária)	11	41

LÁTÓKÖR

„A bagoly ne pusztán annyit jelentsen, hogy ott gubbaszt a sarokban!” – Beszélgetés Persányi Miklóssal (Both Mária–Csorba F. László)	7-8	179
Csorba F. László: Válasz saját kérdéseimre	7-8	163
G. Havas Katalin: A nem–ellentmondás elve	12	60
G. Havas Katalin: Fejlődik-e a tudomány?	10	46
Gage, N. L.: Művészet, tudomány és tanítás egy eklektikus purista szemszögéből	1	55
Egy elmaradt válasz helyett – Válogatás Juhász Nagy Pál műveiből	7-8	135
Kamarás István: Nyíri Tamás (1920–1994)	10	57
Nincs természet – teremtés van! – Beszélgetés Barsi Balázssal (Both Mária–Csorba F. László)	7-8	169
Szakály Andrea: „A mai helyzet törvénytörő és elkerülhetetlen”	7-8	161
Térkép – hit – tudás – Válaszok egy körkérdésre	7-8	139

NEMZETISÉGI NEVELÉS

Drahoš Ágoston: A nemzeti kisebbségi intézmények tanítási nyelve és az azonosságtudat	7-8	183
Drahoš Ágoston: Nemzeti kisebbségi oktatásunk optimális iskola-típusai	3	69
Meláth Ferenc: Hazai nemzetiségi pedagógusképzésünk helyzete és továbbfejlesztésének feltételei	3	76

VILÁGTÜKÖR

Assessing Learning Achievement – A tanulmányi eredmények változásának értékelése (Válogatta és fordította: <i>Majzik Lászlóné</i>)	7-8	63
<i>Berenfeld, Borisz</i> : Keleti és nyugati iskolák összekapcsolása a számítógépes távközlésen keresztül (Fordította: <i>Bajomi Lázár Péter</i>)	5	22
<i>Berg, Hans Christoph</i> : Iskolaszabadság Európában – Az állam iskolájától az állampolgárok iskolájáig (Fordította: <i>Bessenyei Nóra</i>)	5	28
<i>Blaauwendraat, Evert</i> : Az alapfokú oktatás szabadságának és sokszínűségének 75 éve Hollandiában (Fordította: <i>Bessenyei Nóra</i>)	5	43
<i>Csányi Yvonne</i> –Zsoldos Márta: Világkonferencia a speciális szükségletűek neveléséről	12	41
<i>Davidov, Vaszilij V.</i> : A gyermekek és a fiatalok helyzete a mai Oroszországban	7-8	51
<i>Döbert, Hans</i> : A keletnémet iskola átalakulása (Fordította: <i>Majzik Lászlóné</i>)	3	90
Education for All – Nevelést mindenkinek. Válogatás egy UNESCO-konferencia anyagából (Válogatta és fordította: <i>Majzik Lászlóné</i>)	2	63
<i>Göstemeyer, Karl-Franz</i> : Van-e pedagógia a modernitás után? (Fordította: <i>Kopp Erika</i>)	10	28
<i>Kozakiewicz, Mikolaj</i> : Az oktatási pluralizmushoz vezető rögzített Közép- és Kelet-Európában (Fordította: <i>Bajomi Lázár Péter</i>)	3	81
<i>Majzik Lászlóné</i> : Cseppben a tenger. A nemzeti lojalitás és a kulturális identitás konfliktusai	11	87
<i>Majzik Lászlóné</i> : Cseppben a tenger. Vallásoktatás az Európai Unió országaiban	12	51
<i>Preuss-Lausitz, Ulf</i> : Megváltozott gyerekek – változó iskola (Fordította: <i>Szekszárdi Ferenccé</i>)	7-8	56
Rapport mondial sur l'éducation – Világjelentés a nevelésről (Válogatta és fordította: <i>Majzik Lászlóné</i>)	4	95
<i>Senesh, Lawrence</i> : Egy javaslat és az Organikus Tanterv megszületése	1	67
<i>Skiera, Ehrenhard</i> : Gyerek és iskola – egy emberbarát pedagógia körvonalai (Fordította: <i>Bessenyei Nóra</i>)	5	40
<i>Szabó László Tamás</i> : Kisebbségek európai oktatási rendszerekben: kihívás és válasz kísérletek	11	94
<i>Török Judit</i> : Egy matematikatanár angliai tapasztalatai	7-8	83
Worldwide Action in Education – Világméretű akció a nevelésért (Válogatta és fordította: <i>Majzik Lászlóné</i>)	6	75
<i>Zsigmond Anna</i> : Nevelés és oktatás az izraeli kibucokban	12	33
<i>Zsoldos Márta</i> –Csányi Yvonne: Világkonferencia a speciális szükségletűek neveléséről	12	41

A vadkörte című japán mese alapján készült metszet, harminchárom gyermek közös alkotása – (<i>Jamagava Júki</i> riportja egy japán pedagógussal)	2	52
<i>Beleznai Ildikó</i> – <i>Büki Péter</i> : Rituálinnovatív terápia alkalmazása	10	71
<i>Békési Ágnes</i> : Én leraktam követem	5	59
<i>Büki Péter</i> – <i>Beleznai Ildikó</i> : Rituálinnovatív terápia alkalmazása	10	71
<i>Freinet, Célestin</i> : A gyerekek alapvető jogainak és szükségleteinek chartája	5	55
<i>Freinet, Célestin</i> : A madarak nem járnak lépcsőn. Részlet	5	79
<i>Freinet, Célestin</i> : Hogyan kezdjük alkalmazni a Freinet-technikát? Előadásrészletek	5	73
<i>Freinet, Célestin</i> : Pedagógiai alapelvek	5	53
<i>Freinet, Célestin</i> : Technikák	5	57
<i>Fulghum, Robert</i> : Már az óvodában megtanultam mindent, amit tudni érdemes. Életszabályok. Részlet	5	65
<i>Galambos Rita</i> : Lehet-e indiánokat festeni a fenyőerdő közepébe?	5	61
<i>Galambos Rita</i> – <i>Horváth H. Attila</i> : Egy alternatív pedagógia meghonosodásáról	5	51
<i>Horváth H. Attila</i> – <i>Galambos Rita</i> : Egy alternatív pedagógia meghonosodásáról	5	51
<i>Karczewicz Ágnes</i> – <i>Miehle Anna</i> : Óvodai „játékpedagógia”	5	66
<i>Kiss Mária Rita</i> – <i>Máté-Tóth András</i> : Tanulható-e a demokrácia?	10	89
<i>Kóta Dénes</i> : Vitorlázó repülés – Fejezetek egy iskolaigazgató naplójából I.	5	81
<i>Kóta Dénes</i> : Vitorlázó repülés – Fejezetek egy iskolaigazgató naplójából II.	6	87
<i>Máté-Tóth András</i> – <i>Kiss Mária Rita</i> : Tanulható-e a demokrácia?	10	89
<i>Mayerné Bartal Andrea</i> és munkatársai: A Kincskereső iskola 4. osztályosai és szüleik a Budait választották	12	79
Megvetéssel, bebörtönzéssel nem lehet az embereken segíteni! – Osztályfőnöki óra az AIDS-ről, a homoszexualitásról és a prostitúcióról (<i>Schüttler Tamás</i>)	11	75
<i>Miehle Anna</i> – <i>Karczewicz Ágnes</i> : Óvodai „játékpedagógia”	5	66
„Nem szeretném, ha az itteni gyerekek arcáról is eltűnne a mosoly” – Beszélgetés <i>Yoko Yamakawával</i> a japán és a magyar iskoláról – (Az interjút készítette és angolból fordította: <i>Pálfi Ágnes</i>)	2	46
<i>Pavlicsek Zsolt</i> : Tanulóink félelmei 1994 tavaszán	11	68
<i>Pons, Claude</i> : Hogyan kezdtem?	5	75
<i>Porkolábné Kóra Zsuzsa</i> : A beszélgetőkörtől a plénumig	5	77
<i>Pálfiné Kovács Ágnes</i> : Egy projekt története. Ősztündér alakváltozásai	5	70

<i>Rostáné Baráth Edit: A szülők a Freinet-t választották</i>	5	63
<i>Simonfi Zsuzsanna: Az értékelés és az osztályozás problematikája</i>	7-8	187
<i>Szirtes László: Filozófia kisiskolásoknak</i>	10	58
<i>Szőke Erika: Egészségesen élnek-e a középiskolások?</i>	4	77

MÚLTUNKBÓL

<i>Iván László: Helytörténet és pedagógia</i>	6	97
<i>Lányi Katalin: „Én is dohognék ám, de...” – Beszélgetés Agárdi Györggyel</i>	12	68
<i>Pogány Mária: „Neveletlenek nevelnek neveletleneket”</i>	2	32

HATÁROKON TÚL

<i>Kronstein Gábor: Magyar olvasáskultúra a Kárpát-medencében</i>	6	70
<i>Rangot és kitüntetést jelent nagyenyedi diáknak lenni... – Interjú Kriszba Jenővel a nagyenyedi Bethlen Gábor Kollégium igazgatójával (Parászka Mária Szonja)</i>	11	80
<i>Varga Frigyes: A kétnyelvűségről</i>	6	63

KRITIKA-FIGYELŐ

<i>A jövő gyermekei (Frick Mária)</i>	12	98
<i>A kisiskolák ma (Pöcze Gábor)</i>	1	88
<i>A kutatásban az a nehéz, hogy gondolkodást igényel (Bernáth József)</i>	5	99
<i>Ars sacra (Trencsényi László)</i>	12	106
<i>A világ városai a történelem sodrában (Both Mária)</i>	7-8	206
<i>A zenei alapképesség – és fejlődési folyamata (Nádassy Lászlóné)</i>	2	94
<i>Az „alkotmányos” pedagógus, Janus Korczak (Makai Éva)</i>	12	95
<i>Az év gyermekkönyvei (Károlyi Ágnes)</i>	3	98
<i>Diákönkormányzatok és Igazlító Nap (Gácsi Erzsébet)</i>	7-8	195
<i>Egy, a természetvédelmi nevelést szolgáló, kiegészítő taneszközként használható könyvsorozatról (Hamrák Anna)</i>	7-8	201
<i>Európai tanárok (Nagy Mária)</i>	10	99
<i>Ezer angyal és egy minisztérium... (Trencsényi László)</i>	7-8	199
<i>Fák, erdők, iskolák (Kocsis József)</i>	9	98
<i>Homo Ludens – Trencsényi László könyvéről (Faludi Szilárd)</i>	1	82
<i>Hozzászólás egy kitűnő pedagógiai kezdeményezéshez (Falvai Károly)</i>	5	92
<i>Játékos történelmi táborok (Horváth H. Attila)</i>	1	85

Kísérlet a történelemtanítás megújítására (Réthy Endréne)	2	97
Kooperatív technikák (Benda József)	9	102
Lexi és a Pilletánc (Székely G. Tibor)	12	88
Már megint (Horváth Attila)	1	84
Megvan a tankönyv is... (Pócze Gábor)	10	104
Nagy Károly: A Putnoki Állami Polgári Fiú- és Leányiskola története (1916–1948) (Horváth László)	6	103
Nagy Mária: Tanári szakma és professzionalizálódás (Pócze Gábor)	5	97
Olvasóvá nevelés egyetemista szemmel (Hajducsek Judit)	2	98
Óvodai nevelés játékkal, mesével öt könyvben (Hamrák Anna)	9	99
Óvodaiskolai program 1981–1994 (Kovács Anna)	9	94
Segítő szomszédság (Trencsényi László)	7-8	204
Szabó László Tamás: Minőség és minősítés az iskolában (Schüttler Tamás)	6	101
Sztehlo Gábor, a gyermeknevelő (Trencsényi Imre)	12	93
Tehetséges tanulóknak szánt programok megtervezése és megvalósítása (Mihály Ildikó)	7-8	191
Új magyar kamaszregény (Trencsényi László)	6	104
Vallomás – tanítók vallomásairól (Vaikó Éva)	2	96

TANKÖNYVEKRŐL

Dörömbözi János: Új filozófia-tankönyv	2	91
Korányi Erzsébet: Mit írjak, mit írjak, hogy mikor olvassa...	2	74
Kronstein Gábor: Két esszétankönyv a magyar történelemről	2	82

MONITOR '93

Horváth Zsuzsanna: Olvasás, szövegértés	7-8	97
Tompa Klára: Matematika	7-8	109
Vári Péter: Következtetések	7-8	129
Vári Péter: Miért Monitor?	7-8	93
Vári Péter: Számítástechnika	7-8	125
Vári Péter: Természettudomány	7-8	121

SZÁMVETÉS ÉS TERVEK

Fiatal Demokraták Szövetsége (<i>Pokorni Zoltán</i>)	4	4
Interjú <i>Kálmán Attilával</i> , a Művelődési és Köznevelési Minisztérium politikai államtitkárával	4	62
Kereszténydemokrata Néppárt (<i>dr. Lukáts Miklós</i>)	4	14
Köztársaság Párt (<i>Frenkl Róbert</i>)	4	23
Magyar Demokrata Fórum (<i>Dobó Attila</i>)	4	31
Magyar Szocialista Párt (<i>Jánosi György</i>)	4	46
Magyar Szociáldemokrata Párt (<i>Gazsó Ferenc</i>)	4	38
Szabad Demokraták Szövetsége (<i>Horn Gábor</i>)	4	55

FŐVÁROSI MELLÉKLET

A magánoktatási intézmények is köznevelési feladatokat látnak el – ha nem hagyják magukra őket – Beszélgetés <i>Várhegyi György</i> -gel, az Alapítványi és Magániskolák Egyesületének elnökével (<i>Győri Anna</i>)	11	102
A tárgyilagos történelemtanításról (A Történelemtanárok Egyesületének állásfoglalása)	1	110
„Az a szándék vezet minket, hogy valamit tegyünk a hazai oktatásért” – Interjú <i>Doba Lászlóval</i> , a Budapesti Gimnáziumának Igazgatói Kollégiumok elnökével (<i>Győri Anna</i>)	7-8	216
„Csak kompetens felnőttek nevelhetnek kompetenssé gyerekeket” – Beszélgetés <i>Hűvös Évánal</i> , az Autónia Egyesület elnökével (<i>Schüttler Tamás</i>)	10	106
<i>Horányi Györgyné</i> : Önként jelentkező szülők a nevelési tanácsadóban	6	106
<i>Kuti Gusztávné</i> – <i>Szilágyi Imréné</i> : Az alapkészségek fejlettségének szintje az 1. és 3. évfolyam befejeztével	1	91
„Nem tanultuk meg, hogyan kell jól lobbyzni” – Interjú <i>Szenes Györggyel</i> , a Magyar Szakképzési Társaság főtíkárával (<i>Schüttler Tamás</i>)	7-8	210
<i>Pavlik Oszkárné</i> : Mit tudnak a budapesti diákok?	2	99
<i>Perezslényi Éva</i> : Változó idők, változó igények a fővárosi óvodák nevelési gyakorlatában – Egy óvodai felmérés tapasztalatai	5	102
<i>Sáska Géza</i> : A köznevelés néhány problémája egy hirtelen decentralizált városban: Budapesten	12	107
<i>Szilágyi Imréné</i> – <i>Kuti Gusztávné</i> : Az alapkészségek fejlettségének szintje az 1. és 3. évfolyam befejeztével	1	91
<i>Závodszy Géza</i> : Történeiszek demokráciája vagy a demokrácia története?	3	107

WERKSTATT

Andrea Barta Frau Mayer et al.: Die Eltern und die Schüler der vierten Klasse haben unsere Schule gewählt 79

KRITIK-BEOBACHTER

Lexi und Tanz der Schmetterlinge („Lexi és pillétanc” (G. Tibor Székely) 88
Gábor Sztehlo der Erzieher (Imre Trencsényi) 93

Der „verfassungstreue” Pädagog Janusz Korczak (Éva Mahai) 95
Die Kinder der Zukunft (Mária Frick) 98
Ars Sacra (László Trencsényi) 106

BEILAGE DER STADT BUDAPEST

Géza Sáska: Einige Probleme des Unterrichtswesens einer schlagartig dezentralisierten Stadt: Budapest 107

Létrejött a Takács Etel Alapítvány

Az Alapítvány Takács Etel végakarata alapján támogatni kíván tehetséges és szorgalmas tanárjelölteket.

Az Alapítvány

- évente egyszeri pályakezdési támogatást nyújt egy végzős magyar szakos tanárjelöltnek, aki pályáját 10–14 éves tanulók oktatásával kívánja kezdeni;
- évente maximum tíz magyar és/vagy pedagógia szakos tanárjelölt számára önképzési támogatást nyújt.

Az Alapítvány vagyona közadakozásból gyarapítható, céljainak megvalósításához bármely, bel- és külföldi jogi vagy természetes személy hozzájárulhat.

Az Alapítvány számlaszáma: OTP Bp., XII. ker. 530-017713-9

Az Alapítvány mindenkor teljes vagyona az Alapítvány céljainak megvalósítását és működési feltételeinek biztosítását szolgálja.

A hozzájárulás adóalapot csökkentő összeg. Az erre vonatkozó igazolásokat az Alapítvány kuratóriuma adja ki.

Az Alapítvány címe: Takács Etel Pedagógiai Alapítvány
1126 Budapest
Kiss János altb. u. 40.

Önképzési támogatás 1995.

Maximum 10000–10000 Ft-os támogatás évente 10 fő részére

Pályázhatnak azok a budapesti magyar és/vagy pedagógiai szakos tanárjelöltek, akik tudományos munkájukhoz, önképzésükhöz, továbbképzésükhöz, szakirodalom vásárláshoz anyagi hozzájárulást igényelnek.

A pályázatnak tartalmaznia kell a személyi adatokon kívül az elérni kívánt szakmai cél pontos leírását és az igényelt összeg indoklását.

Az önképzési támogatásra folyamatosan lehet pályázni. A támogatást félévenként egy alkalommal – első ízben az 1995. március 30-ig beérkezett pályázatok elbírálása után – ítéli oda a kuratórium.

A pályázatot az alapítvány címére kérjük beküldeni (lásd feljebb).

