

ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE

**A Gesamtschule és
más variációk 12 évfolyamra**

**A közoktatási rendszer átalakulása:
kényszerek és alternatívák**

A tehetség feltárása

Mit üzen Gordon a pedagógusoknak?

**Ezerkilencszázkilencvenöt
Október**

ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE

A MAGYAR PEDAGÓGIAI TÁRSASÁG ÉS AZ ORSZÁGOS KÖZOKTATÁSI INTÉZET FOLYÓIRATA

<i>Békési Ágnes</i>	főiskolai docens (Budapesti Tanítóképző Főiskola, Budapest)
<i>Bóra Ferenc</i>	ny. főiskolai tanár (Kaposvár)
<i>Csölle Anita</i>	tanársegéd, nyelvtanár (ELTE Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tsz., Bp.)
<i>Gyarmathy Éva</i>	tudományos munkatárs (MTA Pszichológiai Intézete, Budapest)
<i>Halász Gábor</i>	igazgató (Országos Közoktatási Intézet, Budapest)
<i>Herskovits Mária</i>	tudományos munkatárs (MTA Pszichológiai Intézet, Budapest)
<i>Hetényi József</i>	tanár, pszichológus (Városmajori Általános Iskola, Budapest)
<i>Kósáné Ormai Vera</i>	pszichológus (XIII. ker. Pedagógiai Kabinet, Budapest)
<i>Kronstein Gábor</i>	szerkesztő (MTI, Budapest)
<i>Loránd Ferenc</i>	egyetemi docens (Miskolci Egyetem, Neveléstudományi Tanszék, Miskolc)
<i>Szárdi Antal</i>	pedagógiai tanácsos (Csepeli Polgármesteri Hivatal, Budapest)
<i>Vreugdenhil, Kees</i>	igazgató (Általános Pedagógiai Oktatási Központ, Utrecht, Hollandia)
<i>Wenzler, Ingrid</i>	Gesamtschule-igazgató (Düsseldorf, Németország)

Lapunk a Művelődési és Közoktatási Minisztérium támogatásával készül. Számunkat a Bajai Újvárosi Általános Művelődési Központ Művészeti Iskolája tanulóinak munkái díszítik.

Főszerkesztő: Schüttler Tamás — **Munkatársak:** Győri Anna szerkesztő — Majzik Lászlóné szerkesztő — Szekszárdi Júlia — Pócze Gábor — Both Mária — Csorba F. László — Grépály András tervező-szerkesztő, tipográfus — Matics Ágnes szerkesztőségi titkár

Szerkesztőbizottság: Angelusz Erzsébet, Báthory Zoltán, Bíró Péterné, Czákó Kálmán Dániel, Csányi Vilmos, Heltai Miklós, Hunyady Györgyné, Köpeczi Béla elnök, Lukács Péter, Nyirkos Tibor, Schüttler Tamás, Trencsényi László

Szerkesztőség: 1087 Budapest, Luther u. 4-6. B ép. III. 13. Telefon/fax: 1344-317

Kiadja az Országos Közoktatási Intézet — Felelős kiadó: Mihály Ottó főigazgató

Terjeszti a Magyar Posta. Előfizethető a szerkesztőségben, valamint bármely hírlapkézbesítő postahivatalnál, a Posta hírlapüzleteiben és a HELIR-nél (Budapest, XIII., Lehel u. 10/a. 1900) közvetlenül vagy postautalványon, valamint átutalással a HELIR 219-98 636 pénzforgalmi jelzőszámlára. Előfizetési díj fél évre 1194 Ft, egész évre 2388 Ft. Megjelenik havonként.

Folyóiratunk példányai megvásárolhatók: Bartók Könyvesbolt 1114 Bp., XI., Bartók Béla út 25. Tel.: 166-4294 — Mentor Könyvesbolt 1051 Bp., V., Dorottya u. 8. Tel.: 118-3890/160 mellék

HU ISSN 1215-1807 — INDEX: 25701

A nyomás a PRAKTIGRÁF GM gondozásában, az ERFAPRESS Kft. nyomdájában készült. Felelős vezető: Juhász László. Terjedelem: 7 (A/5 ív). Táskaszám: 95.270

- 3 *Halász Gábor*: A közoktatási rendszer átalakulása: kényszerek és alternatívák
- 11 *Loránd Ferenc*: A Gesamtschule és más variációk 12 évfolyamra
- 28 *Ingrid Wenzler*: Differenciálási formák a Gesamtschulében
- 36 *Kees Vreugdenhil*: A belső differenciálás fejlesztése

Látókör

- 41 *Herskovits Mária-Gyarmathy Éva*: A tehetség feltárása
- 52 *Hetényi József-Szásdi Antal*: A Jesness-teszt gyermekvédelmi alkalmazása
- 63 *Kósáné Ormai Vera*: Mit üzen Gordon a pedagógusoknak?
- 73 *Bóra Ferenc*: A vita alapvető pedagógiai kérdései

Műhely

- 86 *Csölle Anita*: Osztálytermi környezet
- 95 *Békési Ágnes*: Az Alternatív Tanárképző Stúdium második éve

Kritika-Figyelő

- 101 A nemzeti tudatról három könyv ürügyén (*Kronstein Gábor*)
- 110 A Knickerbocker-banda (x)

Lemondhat-e az egyre inkább versenyre épülő társadalom arról, hogy szociális, anyagi és nem utolsósorban kulturális helyzetüktől függetlenül egyenlő esélyt adjon a felnövő nemzedékeknek? Életképesek lehetnek-e azok, az oktatás szerkezetén keresztül érvényesülő, egyébként hatékonynak tűnő modernizációs törekvések, amelyek az iskolázás korai szakaszában szelekciós pontokat építenek be az iskolarendszerbe; teljesítményeik, képességeik alapján eltérő presztízsű oktatási intézmények között „osztják el” a tanulókat? Komolynak tekinthetők-e egy országnak a világ gazdasági- és kulturálisan leghatékonyabb régióihoz történő felzárkózásra vonatkozó deklarációi, ha belenyugszik abba, hogy a társadalomban felhalmozott tudás, műveltség fontos elemei egy-egy korosztály jelentős hányada számára nem válnak valóban birtokolhatóvá?

Ilyen és ehhez hasonló kérdések fogalmazódnak meg a szerkesztőben – és minden bizonnyal az olvasóban is –, amikor végigtekint „A 12 évfolyamos iskola mint pedagógiai és oktatáspolitikai alternatíva” címmel 1995 februárjában az Iskolai Esélyegyenlőségért Egyesület és a németországi Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschulével közösen megtartott konferencia előadásainak szövegein. Természetes, hogy a kérdésekre csak nemleges válaszok adhatók, hiszen a versenyen alapuló társadalmak egyike sem merné nyíltan vállalni a társadalmi igazságosság eszméjének érvényre juttatásáról való lemondást. Jelentős eltérések vannak azonban abban, hogy e társadalmak oktatási rendszerük szerkezetének alakításán át milyen mértékben képesek az egyenlőtlenségek kezelésére, a szociális hátrányokból és az egyéni adottságokból eredő különbségek enyhítésére.

A sokféle megoldás közül azok bizonyultak a legeredményesebbeknek, amelyekben minél később kerül sor a tanulók szétválasztására, amelyekben a különböző szociokulturális háttérből érkező tanulókat úgy nevelik együtt, hogy eközben az iskolai szervezet a legszélesebb differenciálási lehetőségeit biztosítja számukra. Így válik lehetővé, hogy egy nagy integrált pedagógiai térben menjen végbe a fejlődésben elmaradottak intenzív felzárkóztatása és a kiemelkedően tehetségesek kibontakoztatása. Ez a fajta komprehenzív, esélykiegyenlítő modell tehát alapvetően nem a különbségek eltüntetésével, nem az uniformizálással, hanem éppen a sokszínűséggel, a mindenkinek leginkább megfelelő fejlesztési módszer biztosításával kíván lehetőséget teremteni a kibontakozásra.

A komprehenzív iskolát a pedagógia szakértők általában azért tartják jónak, mert eredményesen képes segíteni a hátrányok kompenzációját. Becsülve a komprehenzív iskolának ezt az értékét, azért is követendő modellnek tartjuk, mert úgy érezzük, hogy az ebben a sokféle szubkultúrából érkező gyermekeket magában foglaló, közös pedagógiai térben működő iskola alkalmas igazán a társadalmi együttélési technikák tanítására, gyakorlására. Talán ebben a „közös tétő” alá zárt mikrovilágban lehet saját élményűen megtanulni, hogy a gyengébbet, a valamilyen okból hátrányban lévőket nem eltaposni, hanem segíteni kell, mint ahogy bizonyára azt is jobban meg lehet tanulni ebben a közegben, hogy a valamilyen kitűnőeket, kimagaslóakat nem kell feltétlenül irigységgel, gyűlölettel szemlélni.

Fontos nevelési tartalmak ezek, különösen egy olyan világban, amely, akár akarjuk akár nem, a kiélezett verseny általánossá válása felé tart. Ez a verseny persze lehet, hogy jót hoz majd a gazdaságba, emberileg azonban csak akkor elviselhető, akkor élhető túl, ha résztvevői nemcsak szenvedői, hanem alakítói is tudnak lenni, ha képességeiket és morális tudatukat tekintve egyaránt felkészítették és felkészültek rá.

Halász Gábor

A közoktatási rendszer átalakulása: kényszerek és alternatívák

„A 12 évfolyamos iskola mint pedagógiai és oktatáspolitikai alternatíva” címen megrendezett konferencia olyan iskolamodell problémáinak a megvitatására ült össze, amely jelenleg kísérleti kipróbálás alatt áll. A modell – kimondva, kimondatlanul – magában hordoz bizonyos válaszlehetőségeket a magyar közoktatásügy ma kétségtelenül legkomolyabb kérdésére, nevezetesen az iskolaszervezetre.

A kiinduló helyzet

Érdemes a kérdést körüljárni és megpróbálni képet rögzíteni a *kiinduló helyzetről* és a *számba vehető megoldásokról*. Magát a *kiinduló helyzetet* is sokféleképpen látjuk, sokféleképpen értékeljük, de ami a lehetséges megoldási módokat illeti, a vélemények érthető okokból még inkább inkább divergálnak.

Valamennyien tudjuk, hogy a magyar iskolarendszer szerkezete átalakulóban van. Ez a szerkezet ma sem vertikálisan, sem horizontálisan nem olyan, mint néhány évvel ezelőtt volt. Azt is tudjuk, hogy a ma zajló átalakulás nem vagy csak részben tudatos politika eredménye, azaz nagy szerepet játszottak benne a spontán folyamatok. Erről az átalakulásról csak akkor alkothatunk megfelelő képet, ha megpróbáljuk számba venni azokat a tényezőket, amelyek a folyamatot befolyásolják, s amelyek szerepet játszottak elindításában.

Mindenekelőtt ezért azokat a *feszültségeket* kell megemlítenünk, amelyek a magyar iskolaszervezetet *évtizedek óta jellemzik*, s amelyek megoldására már többször kísérletet tettek, ám mindig eredménytelenül. A feszültségek a hatvanas években váltak nyilvánvalóvá, amikor először kellett egy, az általános iskolát elhagyó nagy demográfiai hullámot a középfokon átvezetni. Akkor, a hatvanas évek elején, nagy horderejű döntés előtt állt a politika. A létező iskolarendszeren belül ugyanis csak két olyan képzési típus volt, amelybe a demográfiai hullámot be lehetett vinni: az egyik a gimnázium, a másik a szakmunkásképzés. A döntés az lett, hogy az ötvenes évek elején született úgynevezett Ratkó-nemzedék nagy részét a szakmunkásképzésbe viszik be. Ennek eredményeképpen zajlott le a hatvanas évek második felében a szakmunkásképzés repdkülvüli expanziója.

Amikor a demográfiai hullám a hatvanas–hetvenes évtized fordulójára levult, elvileg arra lehetett számítani, hogy a szakmunkásképzés részesedése a 14 évesek beiskolázásából visszaesik a hatvanas évek elejének a szintjére. Ennek megfelelően az akkori gazdasági reformhoz kapcsolódó reformbizottságokban ki is dolgozták egy olyan iskolaszervezeti reform tervét, ami lehetővé tette volna a 14–16 éves korosztály bevonását az általános képzésbe. Ezt a reformtervet azonban a hetvenes évek elején elutasították. Az elutasítás mögött sajátos módon két olyan érdekcsoport szövetsége húzódott meg, amelyeknek egyébként egymással semmi más közös érdeke nem volt. Az egyik, értelemszerűen, az a *szakmunkásképzési érdekszféra* volt, amelyet a gazdasági reform megállíttatásában érdekelt és a

hetvenes évek elejétől meghatározó politikai súllyal bíró állami nagyvállalati szféra támogatott. A másik viszont az értelmiségi elitcsoportok által támogatott *gimnáziumi érdekcsoport* volt, amely joggal vesélyeztetve érezte a gimnáziumokat. Azért joggal, mert a másik oldalon, a 14–16 éves korosztály teljes körű általános képzését támogatók között megtalálhatók voltak azok is, akik a gimnáziumokat teljesen háttérbe szorító szovjet vagy NDK mintájú egységes 10 évfolyamos középiskola-modell átvételében gondolkodtak.

A hetvenes évek elején tehát a különböző érdekcsoportoknak nem sikerült megegyezniük az iskolaszervezet átalakításáról. Így fennmaradt az az eredetileg ideiglenesnek képzelt megoldás, hogy az általános iskolából kilépő 14 évesek körülbelül fele a hagyományos szakmunkásképzés duális rendszerébe lép be. Ekkor még azt gondolták, hogy a hetvenes évtized végére sikerül a szerkezeti reform ügyében megegyezést találni, és folytak is intenzív előkészítő munkálatok, de 1978 után a gazdasági hanyatlás elkezdődése egyre inkább zárójelbe tette a szerkezeti változtatások kérdését.

Mindazonáltal, az alapvető keretek változatlanul hagyása mellett, olyan kisebb-nagyobb változások indultak el a rendszerben, amelyek korlátozott módon kezelni próbálták a meglévő szerkezeti feszültségeket. A legjelentősebb ezek közül a fakultáció bevezetése a gimnáziumok utolsó két évfolyamán, a szakközépiskola és a gimnázium alsó két osztályának a tantervét közelítő kísérletek, a vegyes (gimnáziumot és szakközépiskolát egyesítő) iskolák létrehozása, az általános iskolai körzetesítésnek az a formája, amikor csak az iskola felsőbb osztályait vonták össze, és végül az öt évfolyamos műszaki szakközépiskola létrehozása 2+2+1 belső tagolódással. Ezek mellett persze másokat is lehetne említeni, így például a vertikális pedagógiai ciklusok átrendezéséhez vezető általános iskolai kísérleteket, a „0” osztályok indítását a kétnyelvű gimnáziumokban vagy később a Világbank által támogatott szakközépiskolai modellt.

Az iskolaszervezet adott keretei között történő változásokat és ezek felhalmozódását nagymértékben segítette a *közoktatás decentralizációja*. Így például a vegyes középiskolák kialakulása elképzelhetetlen lett volna a középiskolák megyei, majd helyi kezelésbe adása nélkül. A belső vertikális pedagógiai ciklusok átszervezéséhez vezető kísérletek sem indulhattak volna el az iskolák szakmai önállóságát megteremtő 1985-ös oktatási törvény nélkül. A komolyabb, immár a szerkezet alapvető és formális jegyeit is átformáló változtatásokra azonban csak 1990-től kezdve került sor. E változtatásoknak két meghatározó eleme volt. Az egyik a *Glatz Ferenc* művelődési miniszter idejében történt törvényt módosítás 1990-ben, amely a *gimnáziumok lefelé való terjeszkedését* megengedte, a másik a 14 évesek többségét befogadó *szakmunkásképzésnek az ipari háttér elolvadása miatti drámai leépülése*. Az előbbi remek érdekérvényesítési teret biztosított a 10–14 éves tanulók megszerzéséért versengő középiskoláknak, a nyolcosztályos gimnáziumok hagyományának az újraélesztésére törekvő szakmai csoportoknak, de mindeneke-lőtt az iskolázási versenyben extra előnyöket kereső és az általános iskolákból kivonulni akaró középosztálybeli családoknak. Ami a szakmunkásképzés leépülését illeti, 1988 és 1993 között a beiskolázás ebben a szférában 44%-ról 35%-ra csökkent, ami *kikényszerítette a szakmunkásképzésből kiszoruló 14–16 évesek iskolázása alternatív formáinak a keresését*.

Az iskolaszervezeti kihívásokra sajátos, az akkori kormánykoalíció társadalomképének és oktatási filozófiájának megfelelő választ adott az 1993-as oktatási törvény. Ez a törvény 8-ról 10 évre emelte az általános képzés hosszát, azonban

úgy, hogy a 14–16 évesek oktatásában már nem kívánta biztosítani az *átjárhatóságot*. (Zárójelben itt jegyezném meg, hogy átjárhatóság alatt nem azt értjük, hogy egy-egy tanuló bármikor nehézségek nélkül iskolát válthat-e, hanem azt, hogy meghatározott pontokon, adott évfolyamok elvégzését követően van-e vagy nincs formális továbblépési lehetőség egy másik iskolafokozatra.) A szakmunkásképzésből kizsorolt 14–16 évesek legtöbbségét az általános iskolák által létrehozott, gyakorlati orientációjú 9. és 10. osztályokba kívánták irányítani. Ezzel párhuzamosan a 10–14 évesek számára lehetővé kívánták tenni azt, hogy minél nagyobb számban kilépjenek a közös iskolázásból és a felsőoktatás felé orientált gimnáziumi képzésbe menjenek át. Ez azt jelenti, hogy az átjárhatóságot valójában nemcsak a 14–16, hanem már a 10–14 éves korosztály számára sem kívánták garantálni, hiszen a 10–12 éveseket beiskolázó gimnáziumok az ugyanilyen életkorú általános iskoláktól eltérő állami kerettantervek szerint tanítottak volna, s ezek belső vertikális tagolását nem akarták harmonizálni. Fontos megjegyezni, hogy a törvény hatályon kívül helyezte, pontosabban helyi tantervvé nyilvánította az 1978-as központi tantervet, azaz lényegében megszüntette az oktatás állami szintű tartalmi szabályozását. Ennek megfelelően lehetővé vált, hogy a 10–16 évesek oktatása eltérő tantervek és vertikális ciklusok szerint, párhuzamosan többféle vertikális iskolaszerkezetben folyjék. Az eltérő vertikális szerkezetek közötti választást, és ezt megint nyomatékkal hangsúlyoznunk kell, a törvény a helyi hatóságokra bízta.

A történethez és a kiinduló helyzet értékeléséhez hozzátartozik még az is, hogy az 1994 nyarán hivatalba lépett szocialista-szabaddemokrata koalíció olyan kormányprogramot fogadott el, amely az iskolaszervezetet illetően az előző kormánykoalíció politikájától eltérő célokat fogalmazott meg. E program a következő általános célokat rögzítette: (1) egy-egy korcsoport a korábbinál nagyobb arányban lépjen be középfokú képzésbe, (2) rugalmas kapcsolódás alakuljon ki a középfokú oktatás, a dinamikus változó munkapiac és a post-secondary szektor között, (3) ne alakuljon ki korai iskolai szegregáció. A kormányprogram ennek megfelelően támogatja az általános képzés meghosszabbítását, azonban a 11–15 évesek oktatásában, amit a középfokú oktatás alsó szakaszaként tekint, nem fogadja el többféle, párhuzamos vertikális szerkezeti modell kialakulását. Emellett a középfokú oktatás zárószakaszában a jelenleginél nagyobb nyitottságot, differenciálást és rugalmasságot javasol éppen ezért, hogy erre a szakaszra is nagyobb számban léphessenek be a fiatalok.

Kérdés, hogy ilyen kiinduló helyzet mellett vajon milyen szerkezeti politikák, vagy – másképp fogalmazva – az iskolaszervezet alakulásának milyen szcenáriói képzelhetők el. Erre próbálunk a következőkben választ adni.

A szerkezeti politika lehetséges alternatívái

Szeretném hangsúlyozni, hogy a szerkezeti politikát illetően kétféle értelemben is beszélhetünk alternatívákról: nemcsak abban az értelemben, hogy mit tekinthetünk *kívánatos iskolaszervezetnek*, hanem abban az értelemben is, hogy ezt milyen módon, *milyen eszközökkel* lehet megvalósítani. Azt is szeretném hangsúlyozni, hogy nincs egyetlen olyan szerkezetpolitika sem, amelyiknek csak előnyei lennének. Mindegyik alternatívának vannak előnyei is és hátrányai is, amelyeket együtt kell mérlegelnünk, és csak ezek együttes mérlegelése alapján lehet eldönteni, vajon melyiket érdemes követni.

Nyilván sokféle szerkezetpolitikai alternatíva vagy foratókönyv képzelhető el. Ahhoz azonban, hogy ezek előnyeit és hátrányait mérlegelni tudjuk, *vállalva a leegyszerűsítés kockázatát*, néhány jellegzetesen eltérő alaptípust kell felvázolnunk. Ennek megfelelően az alábbiakban három eltérő alternatívát próbálunk meg elemezni. Az első a jelenlegi állapotok fenntartása, a második az 1990 előtti helyzethez való visszatérés, a harmadik pedig egy új szerkezeti szabályozás kialakulása. Közoktatás-politikai vitáinkban ma mind a három felbukkan, és mind a háromnak vannak hívei.

A jelenlegi állapotok fenntartása azt jelentené, hogy a 10–16 éves korosztályt tekintve elfogadnánk többféle vertikális iskolaszervezet párhuzamos egymás melletti meglétét, s az 1993-as oktatási törvénynek megfelelően ezt államilag előírt kerettantervekkel megerősítenénk. Ennek az alternatívának az előnye az, hogy nem kíván semmiféle politikai cselekvést. Nem kívánja meg az iskolaszervezetet szabályozó törvényi előírások megváltoztatását és nem teszi szükségessé az ehhez nélkülözhetetlen politikai egyetértés megteremtését. Emiatt különböző politikai és irányítási csoportok számára igen nagy a vonzása, hiszen megengedi a nem cselekvést, ami rövid távon mindig kevésbé kockázatos, mint a cselekvés. Előnye ennek az alternatívának emellett az, hogy nagyfokú szabadságot biztosít. A jelenlegi iskolaszervezeti szabályozás sok család számára éppen azért vonzó, mert az iskolaválasztásban nagyfokú döntési és mozgási szabadságot ad (más kérdés, hogy a 10-12 éves kori választási szabadság később nehezebbé teszi az iskolaválasztást és ezzel szűkíti a szabadságot).

A jelenlegi állapot fenntartásáért azonban igen nagy árat kellene fizetnünk. Mindenekelőtt a magyar társadalomnak le kellene mondania az országosan egységes vertikális iskolaszervezet előnyeiről, azaz meg kellene barátkoznia egy, az egyének számára nehezen követhető, az egyéni kockázatot rendkívüli módon megnövelő, a lakóhelyválasztást valamint az iskolai életpálya és a végzettségekhez való hozzájutás ésszerű megtervezését lehetetlenné tevő rendszerrel. Emellett egy ilyen rendszeren belül rendkívüli nehézségekbe ütközne az alap- és a középfokú oktatás közötti rendszerkonfliktusok kezelése. Egy ilyen rendszerben igen nehéz lenne az oktatás tartalmi modernizációja, a tankönyvek és oktatási programok piacának a fejlődése. Végül, bár talán ezt kellett volna a legelső helyen említeni, egy ilyen rendszer a társadalmi szegregálódás iskolai megerősítését hozza magával, azaz le kellene mondani az esélyegyenlőség támogatásának oktatáspolitikai célkitűzésről, ami egyébként minden modern, a piacgazdaságot és a politikai pluralizmust támogató államban meghatározó.

Azok, akik a jelenlegi állapotok tartós fennmaradását a fentiek miatt rossz alternatívának gondolják: – hadd jelezzem, hogy magam is közéjük tartozom –, két másik lehetőség között választhatnak. Az egyik az 1990 előtti iskolaszervezethez való visszatérés, a másik egy új iskolaszervezeti modell felvázolása és egy ilyen modell megvalósításának oktatáspolitikai célja emelése.

Az előbbi alternatíva, azaz az 1990 előtti állapotokhoz való visszatérés, a nyolcosztályos alapképzés és az ezt követő középfokú oktatási formák visszaállítását jelentené. Ennek az alternatívának a lehetősége az idő előrehaladtával és a rendszerben beálló változások számának a gyarapodásával egyre csökken. Joggal mondják azonban sokan, hogy az iskolaszervezeti változások ma még nem érték el azt a mértéket, amikor a dolgok már visszafordíthatatlanná válnának. A korábbi állapotokhoz való visszatérésnek ezért igen sok előnye lenne. Mindenekelőtt az, hogy egy jól ismert, a magyar társadalom által megszokott és elfogadott iskolaszerve-

kezeti modellhez térnénk vissza, s ez komolyabb társadalmi támogatásra számíthat. Ez a megoldás nem kívánná meg az új és szokatlan dolgok bevezetésével együtt járó kockázat vállalását, ami a politika döntéshozók számára is vonzóvá teszi. Végül, az 1990 előtti iskolaszervezet viszonylag jó lehetőségeket biztosított a társadalmi esélyek kiegyenlítésére.

Az 1990 előtti iskolaszervezeti szabályozáshoz való visszatérésnek azonban nem csekély ára és igen sok hátránya is lenne, amelyeket ugyancsak számba kell venni. E szervezet visszaállítása nem csekély politikai erőkoncentrációt igényelne, és megkívná az állami politika kényszerítő eszközeinek az alkalmazását, hiszen az elmúlt években kialakult alternatív formációk felszámolását vagy visszaszorítását jelentené. Mindez ütközne mindazokkal az érdekekkel, amelyek e formációk fenntartásához tapadnak. Ugyanakkor – és ez a legkomolyabb ellenérv e megoldás választásával szemben – az állami politika a kényszerítő eszközöket ebben az esetben nem egy jobb állapot elérésére használná fel, hanem egy olyan állapot visszaállítására, amelynek az ellentmondásait és belső feszültségeit jól ismerjük. Ez tehát azt jelentené, hogy elszalasztanánk egy történelmi pillanatot a modern, az európai fejlődésirányának megfelelő magyar iskolaszervezet kialakítására.

Nem szabad elfeledkeznünk arról, hogy az 1990 előtti iskolaszervezetnek egyik alapvető tartópillére volt az, hogy a 14 évesek csaknem fele a duális szakmunkásképzésbe lépett be. Ezt visszaállítani lehetetlen. Sem az 1990 előtti gimnázium, sem a szakközépiskola változatlan formában nem alkalmas egy-egy korosztálynak a korábbinál jóval nagyobb arányban való beiskolázására. Mindazoknak, akik akár társadalompolitikai megfontolásokból, akár a tanári munkaerő és az épületkapacitás megóvásáért, akár más okból elfogadják a középfokú oktatás kiterjesztésének célját, szembe kell nézniük azzal, hogy ez a cél az 1990 előtti iskolaszervezetben nem valósítható meg.

A harmadik lehetséges alternatíva egy új iskolaszervezet kialakítása. Ennek a legnagyobb előnye az előzővel szemben az, hogy a mindenképpen elkerülhetetlen beavatkozás nem egy elavult struktúra konzerválására pazarlódik el, hanem egy, a mai és távlatos igényeknek megfelelő új struktúra kialakítását szolgálja. Egy olyan struktúra kialakítását, amely jobban megfelel a fejlődéslelektani szakaszhatároknak, jobban alkalmazkodik a települési adottságokhoz, és amelyen belül megvalósítható a középfokú oktatás már elindult expanziója.

Különösen ez utóbbit, a középfokú oktatás expanzióját kell hangsúlyoznunk, mégpedig a várható demográfiai változások fényében. A demográfiai előrejelzések szerint a 15 évesek száma 1991 és 2005 között 180 ezerről 120 ezerre, azaz körülbelül 33%-kal csökken. Ilyen csökkenés mellett gazdaságossági okokból mindenképpen elkerülhetetlenné válnak az intézményeket érintő átszervezések és kikerülhetetlen az alap- és középfokú iskolák kapcsolatának az átgondolása. Ez akkor is be fog következni, hogyha semmilyen szerkezeti változás nem történik, csak éppen az átszervezésekkel nem születik semmi új. Ugyanakkor, a demográfiai csökkenés elvben lehetővé tenné a 15 éves tanulók változatlan számban való beiskolázását, azaz annak elkerülését, hogy a hullám levonulása után a beiskolázási létszámok a korábbiakra essenek vissza. Ez, ha a 15 éves tanulók száma az előrejelzéseknek megfelelően 1991 és 2005 között egyharmaddal csökken, lehetővé tenné a beiskolázásuk több mint 90%-ra való emelését. Ha azonban a 15 éveseknek több mint 90%-a benn marad az iskolarendszerben, és pedig a szakmunkásképzés mennyiségi csökkenése mellett, akkor ez megkívánja a középiskolai szervezetnek

ehhez való alkalmazkodását, egyebek mellett a pályakorrekciót lehetővé tevő horizontális keresztmozgások lehetőségének a megteremtését.

Annak azonban, hogy a demográfiai csökkenéshez és a középfokú oktatás kiterjedéséhez alkalmazkodó iskolaszervezetet alakítsunk ki, igen nagy ára és számos nehézsége van. Az egyik legnagyobb akadály a meglévő intézményi formákhoz való természetes ragaszkodásunk. Ilyen a kisebb kistéleplések érthető ragaszkodása a nyolcosztályos általános képzés alapintézményéhez, a nyolcosztályos általános iskolához. Tudnunk kell persze, hogy az egységes nyolcosztályos iskola a kisebb települések nagy részében mindig is csak annak az árán volt megvalósítható, hogy az oktatáspolitikai lemondott az alsó középfokú oktatással szemben támasztható alapvető minőségi követelményekről. A kistéleplési alsó középiskola koncepciója, amit a nyolcosztályos általános iskola koncepciója magába rejt, addig tűnhetett megvalósíthatónak, amíg olcsó volt a tanári munkaerő, és amíg az oktatáshoz legfeljebb tábla és kréta kellett. A mai iskola azonban drága, és a jövőben remélhetőleg még drágább lesz mind a munkaerő, mind a technikai eszközök költségeit tekintve. Olyan erőforrások, amelynek a mai több mint kétezer kétszáz főnél kevesebb tanulóval működő, kisebb települések által fenntartott általános iskoláknak a megfelelő alsó középiskolai szintre való felhozásához kellenének, még egy gazdasági fellendülési időszakban sem lennének előteremthetők.

Ugyanígy érthető a gimnáziumok ellenkezése is az általános képzés kiterjesztésének minden olyan formájával szemben, amiben nekik is szerepet kellene vállalniuk. Attól tartanak, hogy ezek a folyamatok veszélyeztetthetik szervezeti és pedagógiai integritásukat, holott az általános iskolákkal való versenyből egyébként mindenképpen ők kerülnének ki győztesen. A gimnáziumok érdeke az, hogy tanulóikat minél fiatalabb életkorban beiskolázzák, majd lehetőleg lineáris tantervi szerkezetet követve a beiskolázott tanulókat az érettségig elvigyék. Ez azonban kizárja a rendszerben való horizontális mozgások lehetőségét, s ezáltal a középfokú oktatás tömegessé válását is. Ezek persze nem új dolgok annak, aki néhány fejlettebb országban végigkövette a középfokú oktatás tömegessé válásának folyamatát s az ezt kísérő konfliktusokat.

A legtöbb nehézség azonban valószínűleg abból fakad, hogy minden új iskolaszervezeti forma ugrást jelent az ismeretlenbe, azaz olyan kockázatok vállalását igényli a társadalomtól, de különösen a politikai döntéshozóktól, amilyenre azok csak ritkán hajlandók. Amilyen könnyű szövetségeseket találni a nem cselekvéshez, olyan nehéz ilyeneket szerezni bármilyen pozitív változáshoz. A meggyezés megteremtése még azok között is igen nehéz, akik egyébként egyetértenek az olyan alapvető célokban, mint az esélyegyenlőség értékének a biztosítása, a középiskolázás kiterjesztésének a szükségessége, vagy a modern közoktatási rendszerekre jellemző egységes szerkezeti szabályozás szükségessége.

Nem kizárt, hogy egy pozitív szerkezeti politika kialakulására csak akkor számíthatunk, hogyha a mai állapotokból fakadó hátrányokat a társadalom tömegesen tapasztalja, és ennek nyomán hangsúlyozottan megfogalmazódik a változás igénye. Ma azonban még azok vannak többségben, és a politikai befolyásoló erejük is azoknak nagyobb, akik a mostani állapotok mellett jutnak előnyökhöz.

A szervezetpolitika lehetséges eszközei

Említettük, hogy a szerkezeti politikának nemcsak abban az értelemben vannak alternatívái, hogy milyen iskolaszervezeti modellek képzelhetők el, hanem abban az értelemben is, hogy az állami politika milyen eszközöket alkalmaz az iskolaszervezet szabályozására. Ezek lehetnek kemény és közvetlen eszközök, de lehetnek lágyak és közvetettek is.

Kemény és közvetlen eszközökről akkor beszélhetünk, ha – úgy, ahogy az 1990 előtt volt – a törvények pontosan előírják az egymásra épülő iskolatípusokat és csak egyfajta vertikális szerkezeti elrendezést ismernek el, illetve az állami tanügyi igazgatás közvetlenül ellenőrzi ennek a végrehajtását. Lágy és közvetett eszközökről beszélhetünk akkor, ha a törvények megengednek ugyan többféle vertikális elrendezést, és megengedik az ezek között való helyi választást, azonban az állami politika csak egyfajta támogat. Ez a közvetett támogatás mindenekelőtt az érdekeltség megteremtésében, azaz a finanszírozásban jelenhet meg, de kiterjedhet a tanári képzésekre vagy a tantervi és vizsgakövetelményeknek a meghatározására és más területekre is.

A kemény és közvetlen eszközökről csak a második és harmadik szervezetpolitikai alternatíva esetében van értelme beszélni, hiszen csak ezek esetében történik a rendszer működésébe való közvetlen beavatkozás. Amennyiben a mai állapotok változatlanul maradnak, azaz többféle vertikális szerkezet között lehet választani és ezt a választást nagy önállósággal rendelkező helyi döntéshozók tehetik meg, akkor az állami politika nyilvánvalóan nem alkalmaz kemény eszközöket.

Egy kemény és közvetlen eszköz alkalmazására épülő szervezetpolitika azzal az előnnyel jár, hogy rövid idő alatt mindenki számára könnyen áttekinthető viszonyokat hoz létre. Ebben az esetben a nehezen kezelhető szerkezeti konfliktusok nem terhelődnek rá a helyi szintű döntéshozatalra. Ugyanakkor egy ilyen stratégia a politikai és anyagi erőforrások jelentős koncentrációját igényli, aminek a feltételei napjainkban nemigen teremthetők meg.

A lágy és közvetlen eszközök alkalmazása esetén viszont azzal kell számolni, hogy eltérő szerkezeti modellek hosszabb időn keresztül egymás mellett megmaradnak. Egy ilyen helyzet igazgatási szempontból nehezen kezelhető és a bizonytalanságok tartós fennmaradásával jár. Ugyanakkor megvan az az óriási előnye, hogy a döntések akkor születnek meg, amikor a feltételek adottak a végrehajtásukhoz és ott, ahol ezt a legjobban fel tudják mérni. Előnye még egy ilyen stratégiának az, hogy csökkenti az ismeretlenbe való ugrás kockázatát, hiszen lehetővé teszi a menet közbeni korrekciót, a hibák kiigazítását.

A kíváncsok iskolaszervezetről és a szervezetpolitika eszközeiről való döntések igazi stratégiai döntések, amelyeket a magyar társadalomnak és a társadalmat képviselő politikai erőknek közösen kell meghozniuk. Fontos hangsúlyozni, hogy megfelelő szerkezeti politika nem alakítható ki kizárólag a Művelődési és Közoktatási Minisztérium szintjén. Ez ugyanis közvetlenül érint olyan, más szaktárcák által felügyelt területeket, mint amilyen a szakképzés, a közigazgatás vagy a közszolgáltatások finanszírozása. Ezért a szervezetpolitika csakis a kormányzat egészének a szintjén, az érintett politikaterületek közötti szoros együttműködésben alakítható ki. Azt is fontos hangsúlyozni, hogy noha a kormányzatnak aktív szerepet kell játszania a szerkezeti politika kialakításában, ez csak akkor számíthat sikerre, ha gondos politikai egyeztetéssel és a lehetséges forrágatókönyvek alapos elemzésével párosul. A politikai egyeztetés persze nem jelentheti minden

egyes érdek egyforma mértékű figyelembevételét: ebben az esetben ugyanis a döntés csakis nem cselekvést eredményezhet.

A 12 osztályos modell

Mindezek fényében vegyük szemügyre a 12 évfolyamos iskolamodellt. Kérdés, vajon ez a modell ad-e választ az itt felmerült kérdésekre, vajon ebben a modellben megfogalmazódik-e valamilyen szerkezetpolitikai alternatíva.

Ahogy a legtöbb úgynevezett iskolamodell esetében, itt is két nagyon eltérő dolog keveredik össze, és ez megnehezíti a választást. Az egyik dolog maga az iskolamodell, ahogy az a kísérleti kipróbálást vállaló iskolákban itt-ott megvalósul. A másik e modellnek az országos rendszer szintjére való kivetítése. Az egyik jósága vagy elfogadhatósága ugyanis korántsem jelenti a másik jóságát vagy elfogadhatóságát.

12 évfolyamos oktatásban mint országos vagy városi rendszerben gondolkodni mindenképpen értelmes és hasznos dolog. Ám 12 évfolyamos iskolák mint intézmények tömeges elterjedésében nem nagyon lenne értelme gondolkodni. Az ilyen, a gyerekeket 6 éves koruktól 18 éves korukig egy szervezetben belül nevelő iskolák nagyobb számban már a közepes, 3-5 ezres lélekszámú falvakban sem lennének megvalósíthatók. De nem lehetséges az ilyen iskolák nagy számban való elterjedése a városokban sem, hiszen a családi házas, kertvárosi körzetekben sok gyermek lakóhelyétől nagyobb távolságra lehetne ilyen iskolákat létrehozni, ami a kisebb gyerekek közlekedtetését kívánná meg.

Ezeknél is fontosabb azonban, hogy egy-egy 12 évfolyamos iskola értelemszerűen nem lehet képes olyan szolgáltatásokat, különösen a szakképzési elágazásoknak olyan gazdagságát nyújtani, amire 16-17 éves kor felett szükség van. A 12 éves iskola ezért csak úgy képzelhető el, ha az oktatás felsőbb évfolyamain az iskolából egyre többen lépnek ki, illetve – az ott kialakított specializációkat választva – egyre többen lépnek be oda. Sokan úgy vélik, szervezeti szempontból sem feltétlenül előnyös olyannyira eltérő oktatási funkciók egy szervezetben való együtt tartása, mint az írni-olvasni tanuló kisiskolások és az egyetemi felvételtírelre vagy a szakmai vizsgára készülő 18 évesek oktatása. Mások az egyén fejlődése szempontjából is fontosnak tartják azt, hogy ne egyetlen intézmény zárt világában, egyetlen szervezettel találkozva élje le iskolás életét, hanem tapasztalja meg a váltást, a változtatást.

A közoktatás gazdaságos megszervezésére akkor van lehetőség, ha a rendszer több egymást követő vertikális ciklusra oszlik, és helyi szinten lehetőség van az egyes vertikális ciklusokat magukba foglaló intézmények különböző helyekre való telepítésére. A 12 évfolyamos oktatás nem igényli azt, hogy a 12 évfolyamot egyetlen iskola foglalja magába. Egy-egy város vagy az ország akkor is megvalósíthatja a 12 évfolyamos oktatást, hogyha ez nem ezzel megegyező időtartamú intézményekben realizálódik. Sőt, a 12 évfolyamos oktatás valószínűleg éppen akkor lesz megvalósítható, ha ezt nem kényszerítik bele egymástól elszigetelt, ilyen időtartamú oktatást biztosító iskolákba.

Mindez nem jelenti azt, hogy a 12 évfolyamos iskoláknak ne lenne létjogosultságuk. Vannak olyan, elsősorban városi területek, ahol ennek az iskolaszervezési formának a követése előnyökkel járhat. Ezt az ígéretes pedagógiai kezdeményezést azonban, szerintem, nem lenne jó összekevernünk a 12 évfolyamra kiterjedő oktatásnak a belső vertikális tagolást megengedő és az egyes ciklusok helyi szervezeti szétválasztását is lehetővé tevő szerkezetpolitikai alternatívával.

Loránd Ferenc

A Gesamtschule és más variációk 12 évfolyamra

A szervezeti keretnek és benne a szerkezetnek mint olyannak is van pedagógiai minősége, azon egyszerű oknál fogva, hogy meghatározó hatást gyakorol a pedagógiai folyamatra és eredményre.

Konferenciánk címe a téma tárgyalásának két lehetséges aspektusára utal: nevezetesen egy *oktatáspolitikai* és egy *pedagógiai* aspektusra. Ezek a nézőpontok és problémakezelési módok nem teljesen esnek egybe.

Érthető okoknál fogva az utóbbi években az oktatáspolitikai aspektus nemcsak dominánssá lett, hanem már-már egyeduralkodóvá vált. Az iskolaszervezetre vonatkozó gondolatmenetek, megfontolások, töprengések érvrendszerében a pedagógiai jellegűek és tartalmúak vagy szemérmesen, mondhatni már-már gátlásosan visszavonultak, mint ama bizonyos műzsák, akiknek hallgatni illik fegyverroppogás és kardcsörtetés közepette, vagy durván elhallgattattak mint „jobb időkre” valók.¹ Elfogulatlan, előítéletmentes pedagógiai vitáknak még a feltételezése is kihunyóban van.

Hadd illusztráljam ezt egy friss példával. E konferenciára készülve, ha csak tehettem, személyesen, illetve telefonon hívtam meg azokat a kollégákat, akikről tudtam, hogy valamilyen formációban 12 évfolyamos iskolát vezetnek vagy ilyenben dolgoznak. Így került sor arra, hogy meghívjam az egyik 4+8 osztályos (4 általános iskolai + 8 gimnáziumi osztály) szerkezetű iskola igazgatónőjét, akiről jó emlékeket őrzök még azokból az évekből, amikor egy-két tanéven át rendszerelméleti tanfolyam keretében tettünk többek közt vele is kísérletet az iskolai innovációs folyamatok elemzésére. Meghívásomat vonakodott elfogadni: „Nem szívesen megyek el, mert bennünket, 8 osztályos gimnáziumokat, úgyis szidni fogtok.”

Ez a reakció két okból is elgondolkodtatott és elkedvetlenített. Egyrészt, mert úgy látszik, ott tartunk, hogy egy kollégám, aki engem, illetve az iskoláról vallott nézeteimet korrekt szakmai kapcsolatban ismerhette meg néhány év előtt, most már nem is tudja elképzelni, hogy véleménykülönbségeink ellenére még *par excellence* oktatáspolitikai kérdésekben sem szitkozódni fogunk, hanem beszélgetni és eszmét cserélni. Másrészt, mert jószerivel fel sem ötlük már annak a lehetősége, hogy ha pedagógusok egy konferenciára összejönnek, olyan pedagógiai kérdésekről (is) beszélgessenek, amelyek függetlenek az oktatáspolitikai csatáktól, de legalábbis nem állnak velük közvetlen összefüggésben, illetve, hogy bármely pedagógiai kérdésről mint elsősorban pedagógiai problémáról tanácskozzanak. Néha úgy tűnik fel, hogy már nem is tudunk egyetemes, aktuálpolitikai érdekeken felül álló kategóriákban gondolkodni. Mintha már nem is léteznének viszonylag autonóm pedagógiai nézőpontok, megközelítések.

¹ Amikor ez az előadás elhangzott, még előtte voltunk a nagy márciusi gazdasági sokknak. S bár már akkor is indokolt lett volna a politika dominanciája mellé a gazdasági kényszerekét is társítani, ma ez még indokoltabb. Mivelhogy javatovább mindennemű pedagógiai megfontolással, tervvel, innovációval kapcsolatos első és többnyire utolsó kérdés is: mennyit lehet vele az iskolafenntartónak megtakarítani.

Mielőtt félreértenének: egy pillanatig sem gondolom, hogy az iskolaszervezet kérdése ne volna *elsősorban* politikai kérdés. Az, hogy a parlament vagy a kormány milyen iskolaszervezetet rendel el, engedélyez vagy preferál, természetesen tisztán politikai döntés, egyszerűen azért, mert a tudás, a *műveltség* a gazdasági és társadalmi érvényesülésnek, s így a hatalom megtartásának (és megszerzésének), illetve gyakorlásának is kitüntetetten fontos eszköze. Mivel pedig az iskolaszervezet a társadalmi össz műveltség elosztásának nagysziszteme, potenciálisan és közvetetten *hatalmosztási* rendszer is. Ezért indokolt és érthető az indulatok magas hőfoka, ha iskolaszervezeti kérdésekről van szó. (Az már csak érthető, de nem indokolt, hogy nálunk magas hőfok és kulturáltság még ritkán jár kéz a kézben.)

Ezért hát megkísérlem higgadtan elmondani, hogy *társadalmi elkötelezettség* okán korántsem közömbös számomra, milyen iskolaszervezet van Magyarországon: hogy a spontán vagy félszponstán szerkezetváltások a felülről lefelé terjeszkedő gimnáziumok számát gyarapítják-e, vagy másmilyen tendenciát képviselnek. Ezért a meghívásomat bizalmatlanul fogadó kollégánom – korábbi ismeretségünk meg netán néhány azóta publikussá vált megnyilatkozásom alapján – joggal feltételezi rólam, hogy nem lettem azóta sem lelkes híve a 8 évfolyamos gimnáziumok terjedésének.

És ez független attól, hogy mi a véleményem a 8 évfolyamos gimnáziumról mint *pedagógiai szerkezet*ről. Ez a „nem szeretem viszony” annak a szerepnek és funkciónak szól elsősorban (noha nem kizárólag), amelyet a 8 osztályos gimnázium a társadalmi össz tudás elosztásában játszik. Azt nem szeretem, hogy egyáltalán létezik egy olyan iskolatípus, amelyik – mint erről még részletesebb szó lesz – visszaszorítja a mindenki számára közös iskolát 4 évnél kurta időtartamra, és a maga számára kiszűri a társadalmi elit gyerekeit, hogy belőlük újra csak társadalmi elitet neveljen.

Bizonyára sokan vannak, akik nem ezért szeretik a 8 évfolyamos gimnáziumot, sőt, eszükbe sem jut, hogy ezt a szerepét is mérlegre kellene tenniük. Szeretik a sok okos és tanulásra ajzott gyermeket egy helyen, szeretnek olyan osztályokban tanítani, amelyekben a gyerekek többsége eleve tanulni akar és így tovább. Csakhogy, mivel az iskolarendszer *szerkezeti milyenségének* döntő szerepe van a műveltség társadalmi elosztásában, nem egészen korrekt és ízléses dolog úgy tenni, mintha erről a szerepről szó sem volna. Ezért illenék mindenkinek, aki szerkezetváltásba kezd, feltennie a kérdést: *Cui prodest?* Kinek kedvez? Mert amikor szerkezetet vált egy iskola, *objektíve* – azaz: akár tudatosult ez a kezdeményezőkben és kivitelezőkben, akár nem – bizonyos társadalmi rétegek kárára, illetve előnyére cselekszik.

Mindezt tudva és vállalva, most mégis az ellen szeretnék szót emelni, hogy az iskolaszervezet kérdését csak oktatáspolitikai problémaként kezeljük. Elvégre is az iskola *sui generis* pedagógiai intézmény, amelyik csak annak révén képes tudáselosztó *társadalompolitikai* funkciót betölteni, hogy tudásátadó *pedagógiai* funkciót is betölt. (A „tudás” kifejezést itt igen széles értelemben használok mindazon ismeretek és képességek jelölésére, amelyeknek elsődleges szerepük van, illetve lehet a társadalmi érvényesülésben.)

Aggaszt, hogy miközben *oktatáspolitikai* lövészárkokból vívjuk állóháborúkat az iskolaszervezet tárgyában, s oktatáspolitikai szempontból voksolunk az egyik vagy a másik szerkezet mellett, illetve ellen, szinte teljesen figyelmen kívül hagyjuk, hogy milyen *pedagógiai* tartalmakat hordoznak a különböző szerkezetek.

Mintha fel sem ötlenék a gondolat, hogy a *szerkezetnek magának is van pedagógiai tartalma*, hogy tehát a szerkezet nemcsak forma, amelyben valamely tartalom megvalósul, hanem maga is „átmegy tartalomba” – hogy ily szép dialektikusan fejezzem ki magam.

Az *iskola szerkezete* (az, hogy hány évfolyamos, és miként tagolódik életkori szakaszok, érdeklődés meg tudásszintek szerint, azaz vertikálisan és horizontálisan) az *iskola pedagógiai minőségét meghatározó egyik alapvető tényező*. Előadásom középpontjába ezt a gondolatot szeretném állítani. Azt kívánom bizonyítani, hogy valamely iskola pedagógiai minőségét nemcsak az határozza meg, hogy milyen színvonalon tölti ki *adott szervezeti kereteit*, illetve működteti *adott szerkezetét*, hanem az is, hogy milyen maga az adott szervezet és a szerkezet. Mert a *szervezeti keretnek és benne a szerkezetnek mint olyannak is van pedagógiai minősége*, azon egyszerű oknál fogva, hogy meghatározó hatást gyakorol a pedagógiai folyamatra és eredményre.

A szerkezetváltás fogalma

A *szerkezetváltás* fogalma az iskolára vonatkoztatva mindennapi szóhasználatunkban szinte kizárólag egyetlen dimenziót jelöl: az *időt*. Ha azt mondjuk, „szerkezetváltó iskola”, ezen olyan iskolát értünk, amelyik az addig általa lefedett időt lefelé vagy fölfelé meghosszabbítja.

Pedig az *idő* az iskolaszerkezetnek csak az egyik dimenziója. A másik a „*térbeli*” dimenzió. Ezen értem: az iskola működésének *tartalmi terjedelmét* (azt tehát, hogy mi mindent fog át, mi mindenre terjed ki a tudatosan szervezett pedagógiai folyamat), valamint azt, hogy *miként tagolódik „széltében”* a tudásátadó folyamat, azaz, hogy miként osztja el az iskola a tanulókat a különféle párhuzamos, egyidejű tudásszerző folyamatok között, miként szervezi meg a tanulók és a tudások találkozását.

Ehhez járul egy nagyon fontos *külső dimenzió*: az iskola elhelyezkedése az oktatási rendszerben. Valamely iskola belső szerkezete ugyanis az iskola pedagógiai-intézményi környezetének is függvénye. Kettős értelemben is: egyrészt az *idő skáján* (azaz függvénye annak, hogy milyen iskolatípusok elvégzése az előfeltétele annak, hogy az adott iskolába be lehessen iratkozni), másrészt az egyidejű *tartalmi kínálat skáján* (azaz, hogy milyen típusú iskolákat választhatnak még a tanulók az adott életkorban és előképzettség mellett). Gondoljunk csak arra, milyen fontos szempontként merül fel egy-egy iskola szerkezetátalakító szándékának elbírálásakor, hogy tartalmilag mennyire biztosít csatlakozási pontokat más iskolatípusokhoz és iskolákhoz, azaz hogy mennyire „nyitott” vagy „zárt”. Valamely iskola piaci versenyképessége nagymértékben függ attól, hogy szerkezete mennyire illeszkedik a nagyrendszer szerkezeti tagolódásához, illetve, hogy mennyire kompatibilis más iskolákkal.

A fenti fogalomértelmezést azért tartottam fontosnak, mert azt szeretném a továbbiakban bizonyítani, hogy a szerkezet egyik dimenziójának – jelesül épp az időtartamnak – napjainkban félig-meddig spontán zajló megváltozása óhatatlanul együtt jár a „*térbeli*” dimenzió megváltozásával is, tehát érinti egyrészt a közvetített tartalom terjedelmét, másrészt hozzáférhetőségét is. Hogy mindjárt világos legyen, mire gondolok: a 8 osztályos gimnázium a 4 általános iskolai osztály fundamentumán nem egyszerűen a reciprokjá a 8+4-es szerkezetnek, nem egyszerűen más felosztása a 12 évnyi tanulódidőnek, hanem *új folyamatminőség*, amely-

nek megkomponálásánál eleve abból indultak ki, hogy e folyamat *nem mindenkié*, hanem csak azoké, akik a 10-11. életév tájára előrehozott jelentkezési és kiválasztási aktus sikere esetén alkalmasnak ítéltetnek az első 4 évet követő, új tartalommal szervezett 8 év elvégzésére. A 8 általános + 4 gimnáziumhoz képest tehát a 4 általános + 8 gimnázium totálisan más folyamat, amely átalakítja az első 4 és az azt követő 8 tanulév funkcióját, és ennek megfelelően nemcsak átrendezi, hanem újra is fogalmazza ezek tartalmát.

Nézzük ezek után a szerkezetváltás valóságos hazai folyamatait.

A szerkezetváltás irányai és dinamikája

Az MKM legfrissebb adatai szerint az 1994–95. évi tanévben már 220 iskola kapott engedélyt arra, hogy a négyosztályos hagyományos képzési formától eltérő szerkezetben folytasson 6 vagy 8 osztályos gimnáziumi képzést. Ez azt jelenti, hogy immár az összes gimnáziumok 64–65%-a tért át valamilyen mértékben új szerkezetű oktatásra. *Liskó Ilona* a szerkezetváltó iskolákról végzett kutatásai alapján² joggal mondotta az elmúlt év késő őszen egy lillafüredi konferencián tartott előadásában, hogy „Ez az arány azt jelzi, hogy a középfokú iskolaszervezet átalakulása nem értelmezhető többé szórványos oktatási kísérletként, itt a hagyományos középfokú iskolarendszer felbomlásáról van szó.” Egyetértek ezzel az értékeléssel és hozzáteszem: úgy is lehetne fogalmazni, hogy a hagyományos szerkezet *de facto* megszűnt.

Azok, akik valamilyen megfontolásból kisebbsíteni akarják e tény jelentőségét, arra szoktak hivatkozni, hogy a szerkezetváltás mindössze a tanulók 9–10%-át érinti, mert ennyi azok aránya, akik a szerkezetváltó iskolák új típusú osztályaiba járnak. Ez az adat azonban aligha alkalmas a kérdés jelentőségének csökkentésére. Nyilvánvaló ugyanis, hogy a változás nemcsak azokat érinti, akik egy gimnázium 6 vagy 8 évfolyamos ágazatába átlépnek, hanem azokat is, akik maradnak, lévén, hogy az az iskola, amelyben akár csak egyetlen felmenő ágon vezettek be más szerkezetet, többé már nem az, ami volt, hanem egészen más iskola.

De nem csak egy iskolán belül változik meg a rendszer, ha az iskola egy-két ága más szerkezetben szerveződik. A rendszerszerű hatás kiterjed a lakókörzet egészére. Mint *Liskó Ilona* mondta: „láncreakció”, illetve „hólabda” jelenséggel van dolgunk, mivel „ha egy lakókörzetben valamelyik iskola szerkezetmódosításba kezdett, azt nagy valószínűséggel követték a körzet rivális iskolái is”.

Nemcsak a már számokkal igazolható változások miatt érdemi meg azonban figyelmünket a szerkezetváltás ténye, hanem a folyamat *dinamizmusa* miatt is. A folyamat azzal indult, hogy az 1989–90-es tanévben a minisztérium két budapesti gimnáziumnak engedélyt adott arra, hogy kísérletképpen a 8 osztályos gimnáziumi formára térjen át. Az 1990–91-es tanévre újabb 12 gimnázium kapott szerkezetváltási engedélyt. „Az 1991–92-es tanévtől már az önkormányzati fenntartású gimnáziumok 14%-a tért át valamilyen szerkezetmódosításra, hogy a közben gombamódra szaporodó egyházi és alapítványi iskolákat ne is említsük, amelyek szinte kivétel nélkül a hagyományostól eltérő szerkezetű iskolákkal indultak” – mondotta idézett előadásában *Liskó Ilona*. 1992 őszétől a gimnáziumoknak 30%-a, 1994-őszétől – mint már említettem – 64–65%-a oktatott a hagyományostól eltérő

² E kutatásról számol be a szerző az Oktatás-kutató Intézet Kutatás közben című sorozata egyik kötetében. (*Liskó Ilona: Szerkezetváltó iskolák. Oktatás-kutató Intézet, Budapest, 1993.*)

szerkezetben. Beszámolt továbbá *Liskó Ilona* 70 megkérdezett iskola szerkezetmódosítással kapcsolatos terveiről is. Ezek szerint a megkérdezett iskolák 24,3%-a tervezi, hogy teljes mértékben új szerkezetre áll át, 11,4%-uk az osztályok többségében tervezi ugyanezt, 18,6%-uk az osztályok felében, 44,3%-uk az osztályok kisebb részében. Egy sem volt tehát, amelyik egyáltalán ne kívánt volna szerkezetet módosítani.

Vargáné Fónagy Erzsébet kéziratos összeállításában³ olvastam a fővárosi helyzetre vonatkozó adatokat. Idézem: „Budapesten az 1994–95. tanévben a hagyományos iskolaszervezettől eltérő alábbi iskolatípusok működnek egymással párhuzamosan:

- 8 osztályos gimnázium: 17 (ebből 13 gimnázium lefelé, 4 az általános iskola felfelé nyitásával jött létre);
- 6 osztályos gimnázium: 26 (ebből 24 gimnázium lefelé, 2 az általános iskola felfelé nyitásával jött létre);
- 9–10. osztály az általános iskolában (általában szakiskolai programmal): 24;
- szakközépiskolai és szakmunkásképzés együtt: 32;
- gimnáziumi képzés szakoktatási intézményben: 19;
- általános iskola és gimnáziumi képzés (4 éves) együtt: 18.”

A „szerkezetváltás” következményei

A történet tehát az *idő síkján* arról szól, hogy az eddig 4 évfolyamos gimnáziumok több mint fele lefelé irányuló terjeszkedéssel megnövelte képzési időtartamát.

Miről szól ugyanez a történet a másik két dimenziót: a tartalmi dimenziót és az iskolarendszer egyéb intézményeihez való viszonyt tekintve?

Azáltal, hogy a gimnázium *lefelé terjeszkedve* behatol a 8 osztályos általános iskola időtartományába, *tartalmilag megosztja* azt az időtartamot, amelyet birtokba vesz. A gyerekek azon része, amelyik nem került a gimnáziumba, megmarad a régi tartalmi keretek között, míg a gimnazisták új tartalmi keretek közé lépnek. Két, egymástól *szervezetileg elkülönült képzési út* keletkezik, amelyek között – épp a tartalmi különbségek okán – nincs átjárás.

Két fontos dolog történik tehát egyszerre:

1. Gazdagszik a képzési repertoár, amennyiben megnő egy speciális képzési célokat követő iskolatípus rendelkezésére álló idő, ezzel lehetővé válik számára, hogy a maga speciális céljainak megfelelő képzést és nevelést a fiatalabb korosztályokra is kiterjessze. Ez épp e fiatalabb korosztályok számára jelenti a *tartalmi kínálat* gazdagodását.

2. Az új tartalmi kínálat új *szervezeti* kínálatához kötött: aki az új tartalmat választja, annak kényszerűen új intézményt is választania kell. Ezáltal a tartalmi kínálat nem egyszerűen bővül, hanem egyidejűleg fel is darabolódik: a *régi és az új tartalom* elkülönül.

Ennek a ténynek beláthatatlan következményei vannak. Vegyük sorra őket!

³ *Vargáné Fónagy Erzsébet*: A fővárosi iskolaszervezetének helyzete és fejlesztésének lehetőségei. Új Pedagógiai Szemle, 1995. 9. szám.

A tanulók különböző típusú intézményekbe sorolása „minőségük” alapján

Az a tény, hogy a tartalom differenciálódása szervezeti elkülönüléssel jár együtt, elkerülhetetlenül magával hozza annak szükségességét, hogy valamilyen szempontok szerint *kiválasszák* azokat, akik a gimnáziumi ágba kerülnek. Mivel pedig a gimnáziumok terjeszkedése esetében nem az *érdeklődés* iránya az elkülönülés indoka (hiszen a gimnázium általánosan képző intézmény), hanem az általános *színvonalbeli különbség*, a kiválasztásnak csak az lehet a kritériuma, hogy ki milyen színvonal elérésére képes, illetve milyen színvonalra „termett”. Ezért *ezt* kell valahogyan és valamiből megállapítani. Így születik meg első következményként a *felvételi vizsgák vagy más, a minőség szerinti kiválasztást biztosító eljárások rendszere*.

Ne kerülje el a figyelmünket, hogy a felvételi vizsgákhoz, illetve a gyerekeknek minőség szerinti szétválasztásához *nem a képzés tartalmi gazdagodása*, illetve színvonalbeli differenciálódása vezetett, hanem az, hogy ez a színvonalbeli differenciálódás *szervezeti elkülönüléssel járt együtt*. Ennek a körülménynek döntő jelentősége lesz a továbbiakban.

A tanulóknak elkülönült képzési utakba terelése a pedagógiai szelekció eszközéből a társadalmi szelekció eszközévé válik

Annak érdekében, hogy elkerülhessük a „szelekció” szó használatával kapcsolatban netán felmerülő félreértéseket, szeretnék előljáróban néhány szót szólni az iskolarendszer szelekciós funkciójáról.

Az iskolarendszernek fontos feladata a szelekció. Miután mi emberek különböző adottságokkal születünk, és különböző érdeklődési körökre szocializálódunk, különböző mértékben vagyunk alkalmasak a különféle tudások és képességek elsajátítására, és különböző tudások és képességek elsajátításában érezzük érdekeltnek magunkat. Ezért az oktatási rendszerek – ha hatékonyan és gazdaságosan akarnak működni – rákényszerülnek, hogy megszervezzék a tanulók és a tanulnivalók legcélszerűbb találkozását. *Szelektálni*ok kell tehát a tudások és a gyerekek között is, hiszen arról van szó, hogy *különböző gyerekekhez többé-kevésbé különböző tudásokat* juttassanak el, vagy úgy is mondhatnánk, hogy *különböző gyerekeket többé-kevésbé különböző tudásokhoz* segítsenek eljutni. Ha „sterilen” pedagógiai és humanitárius erők, valamint gazdaságossági megtérülési mutatók működtetnek a szelektiót, akkor az azt biztosítaná, hogy ki-kí a *neki megfelelő*, illetve a számára legkönnyebben elsajátítható és *általa* a társadalom számára a *legkedvezőbbben hasznosítható* tudás és képességek birtokába juthasson.

Ez egyfelől tehát pedagógiai kérdés. Lényege, hogy mennyire értenek a pedagógusok ahhoz, hogy eltérő kognitív struktúrákhoz és különböző érdeklődésekhez igazodjanak oktató- és nevelőmunkájuk során. Másfelől azonban szervezési kérdés is, amelynek megoldása során arra keressük a választ, hogy milyen mértékben és módon kell megbontani a tudásátadás és képességfejlesztés egységes folyamatát, illetve, hogy milyen mértékben és módon célszerű elkülöníteni egymástól a különböző képzési utakat.

Másként fogalmazva: nem az a kérdés, hogy kell-e az oktatási rendszernek szelektálnia, mert egyértelmű, hogy kell, hanem az, hogy *miként* kerülheti el és elkerülheti-e egyáltalán azt, hogy a szelekció az egyén veleszületett adottságai

helyett társadalmi helyzete mentén történjék és a társadalmi szegregáció eszköze-vé válják.

A tények azt bizonyítják, hogy eddig ezt Magyarországon nem sikerült elkerülni. Még hozzá nemcsak a háború előtti félféudális megosztott és megosztásra épülő társadalomban, hanem a társadalmi egyenlőség megteremtését zászlajára író, magát szocialistának nevező társadalomban sem. A 70-es évek kezdetei óta Magyarországon kibontakozó iskolaszociológiai vizsgálatok adatai bizonyították: a magasabb iskolafokok felé irányuló *pedagógiai* kiválasztás mindig és elkerülhetetlenül *társadalmi rétegek szerinti* kiválasztással torzult, akár akarták ezt a kiválasztást végrehajtók, akár csak elviselték.

Miért? Mert nem az történt, hogy gyerekek eltérő fokon és módon gondolkodó és cselekvő csoportjaihoz eltérő képzési utakat, eltérő tartalmakat és megismerési szerkezeteket rendeltek, hanem arról, hogy eltérő szinten és módon tanító *külön intézményekbe* sorolták be az eltérő módon és szinten gondolkodó gyerekeket. A hangsúly megint az *intézményi elkülönítésen* van.

Ezzel azonban még nem magyaráztam meg, miért lesz ebből társadalmi szelekció.

A következők miatt:

Nem szabad egy pillanatra sem elfelejteni, hogy amikor a gimnáziumi felvételtől van szó, akkor korántsem csak a gyerek és a neki leginkább megfelelő tudás és bánásmód egymásra találása a tét, hanem a „királyi útra” lépés, azaz a hatalomhoz vezető útra lépés lehetősége. Ezért oly nagy a tülekedés erre felé, és ezért van az ódzkodás attól, hogy a gimnáziumi férőhelyek számát az igényekhez igazodva megnöveljék. A gimnáziumok – mint ezt a NAT bevezetése körüli vitákban hangoztatott álláspontjuk a napnál világosabban láthatóvá tette – *a minőség védelmének örvé alatt saját privilegizált elitképző helyzetüket védik meg*. Még szakmai hiúságuk sem tudott privilegizált helyzetük féltése fölé kerekedni, mármint abbéli hiúságuk, hogy vannak ők is olyan jó pedagógiai intézmények, mint az általános iskolák, amelyek tudvalevőleg az éppen helyben adott gyerekpulációból válogatás nélkül is képesek kiemelkedő szellemi teljesítményekre alkalmas, tanulni akaró ifjakat (is) kinevelni. (A gimnáziumokban rendezett viták szinte mindegyikén felszisszentek a pedagógusok azon tény hallatán, hogy a demográfiai mozgás következtében 2000 táján – ha ugyanannyi növendékkel kívánnak foglalkozni, azaz, ha ugyanannyi álláshelyet szeretnének betölteni, mint jelenleg – az adott tanulói korosztály mintegy 80%-át lesznek kénytelenek beendíteni a kapun.)

Ma azonban „szerencsére” még nem ez a helyzet. Ma még a jelentkezők és a férőhelyek számának eltérése szükségessé teszi az „odavalók” kiválogatását, ami más oldalról az „oda nem valók” vagy „a nem odavalók” kiszűrése. A bekerüléshez és a kiszűréshez ezért világosan értelmezhető ismérveket kell(ene) találni, mivel hogy a rendiségen innen a *valahová* születés már nem oldja meg automatikusan a dolgot. Épp itt a bökkenő! A polgári társadalom játékszabályai szerint ugyanis a kiválogatáshoz a társadalmi (faji, etnikai) hovatartozástól független kritériumok szükségeltetnek. Meg kell tudni mondani, még hozzá olyan egyszerűen, hogy mindenki megérthesse, minek alapján való az egyik 10-11 éves gyerek a gimnáziumba, illetve minek az alapján nem való oda a másik.

Egy demokratikus társadalomban a kiválasztás egyetlen legitim szempontja csak az *érdem*, még hozzá a *teljesítményen* alapuló érdem lehet. Mivel pedig az *érdem* csak a teljesítményben ragadható meg, elegendő egyszerűen csak annyit

mondanunk: a kiválasztás alapja csak a kiválasztás időpontjában és alkalmával nyújtott teljesítmény lehet.

Miért beszél akkor mégis mindenki a *tehetségről* mint a kiválasztás kizárólagos kritériumáról? Miért hirdetik a gimnáziumok is oly harsányan, hogy a *tehetség* a kiválasztás szempontja?

Egyrészt, mert mindenki tudja, hogy a kisdíjak iskolai teljesítményei milyen nagymértékben függnek családi körülményeiktől, s így a bevallottan a teljesítményre építő szelektálás alapot szolgáltatna azon gyanakvásoknak, hogy itt burkolt társadalmi szelekció folyik; másrészt, mert az iskolába járás kezdő 4 vagy akár 6 évének teljesítményei alapján dönteni egy kisgyerek további, netán több mint egy évtizedes tanulási lehetőségei felől, ez még a meritokrácia legádázabb hívei számára is túlzás volna. Ezért a felvétel indokául fennhangon nem a teljesítmény szolgál, hanem az úgynevezett „*tehetség*”, amelyre természetesen ismét csak valamilyen teljesítményből lehet következtetni. Ez ugyan a róka fogta csuka esete, de éppen ez biztosítja, hogy a gimnáziumi helyek azoknak jussanak, akiknek családi szocializációs folyamatai kellő garanciát jelentenek a megfelelő teljesítmény eléréséhez, akiknek a családban felszedett kultúrája, ott elsajátított beszéd- és viselkedésmódja a leginkább rimel arra, amit az iskola megkövetel. A társadalmi elit önreprodukciós folyamata garantált, anélkül, hogy formailag csorba esett volna az esélyek egyenlőségén.

A hallgatólagosan és kölcsönösen vállalt eufemizmus segít elleplezni a társadalmi szelekciót. Akinek a gyereke túljut a szűrőn, szívesen elhiszi és terjeszti róla, hogy tehetséges. Aki meg nem állta ki a próbát, azzal a rendszer egyáltalában nem foglalkozik. A felvételikre és más szűrési eljárásokra építő kiválogatási rendszer döbbenetes közönyt mutat az iránt, hogy miként élük meg a 8 osztályos gimnáziumokba való kiválogatás esetében már 10 éves korukban, a 12 évfolyamos gimnáziumok esetében már 6 éves korukban a „kiszelektált” gyerekek megmérgetetésük negatív diagnózisát, ami – épp, mert fennhangon az úgynevezett „*tehetség*” mérlegre tételéről volt szó – nem egyéb, mint „*tehetségtelenségük*” vagy nem eléggé tehetséges voltak deklarálása.

Akik ilyen „kiszelektált” gyerekekkel dolgoznak például a szakmunkásképzőkben, különösképpen pedig az általános iskolák 9–10. évfolyamain, de még a nem kimondottan kurrens szakmákra felkészítő szakközépiskolákban is, a saját tapasztalatukból tudják, milyen *pedagógiai alaphelyzetet* teremt ez a pedagógiai kontraszelekció. Ezer apróbb nagyobb tényből – például a motiváltság, illetve motiválatlanság, az úgynevezett „fegyelen”, illetve „fegyelmezetlenség” tényeiből – érzékelik, hogy milyen pedagógiai alaphelyzetet jelent a „másodosztályú diák” státusa. Érthető, hogy az ilyen iskolákban dolgozó pedagógusok ezt elsősorban a saját helyzetük szempontjából élük meg, többnyire negatívan. De nem nehéz belátni, hogy ez az alaphelyzet a gyerekek számára kellemetlen elsősorban. Azt hiszem, szakmánk nem eléggé élte még át és nem eléggé gondolkodott el még azon, mit jelenthet a gyerekek számára „másodosztályú diáknak” lenni, még abban az esetben is, ha az egyéni ambíciók eleve beérték ennyivel. Mit jelenthet számukra e státus *véglegessége, megváltoztathatatlansága*? Mit jelenthet egyáltalán már 10–11 éves korban annak tudomásulvételére kényszerülni, hogy az ember helyzete „*érdem*” vagy „*tehetség*” szerint bebetonozott? Mert az iskola utáni korrekciók lehetősége ekkor még nem látszik, az iskola melletti korrekciók pedig többnyire nem élvezik azt a társadalmi elismertséget, amit az elit iskolákhoz való tartozás szerezhet valakinek.

A különböző intézményekbe soroláson alapuló rendszer azonban a kiválasztottakkal sem bánik jobban. Egyrészt képtelen törődni a „tévésen” felvettekkel, (azokkal, akikről egy-két év múlva kiderül, hogy nem bírják), másrészt azokkal, akik csak az életkorukhoz illő életmód részleges feláldozása árán „bírják”, akik a neurózis határaiig és azon túl is tapossák a mókuskereket, hogy meg tudjanak felelni a szelekció igényei szerint szigorodó követelményeknek.

Ezúttal az „első osztályú diák” státusa terem torz pedagógiai alaphelyzetet, amelyet egyfelől e státus elvesztésétől való félelemmel és ennek minden torzító hatásával, másfelől az „elittudattal” és ennek a személyiségre gyakorolt ellentmondásos hatásaival lehet jellemezni.

Kimondom: az a szelekciós rendszer, amely gyerekeket, akik még épp hogy elkezdtek magukra és a világra rátalálni, sikereik vagy kudarcaik alapján egymástól elkülönült, eltérő tartalmú és egyenlőtlen presztízsű intézményekbe kényszerít, az a rendszer egyszerűen *gyermekellenes, embertelen*. Ezért fel kell lépni ellene!

A kiválasztás időpontjának korábbra kerülése

Eddig még csak arról volt szó, hogy milyen káros következményekkel jár a gyerekek jelenére nézve – függetlenül attól, hogy e szelekciós rendszer kedvezményezettjei vagy kárvallottjai közé kerülnek –, ha a pedagógiai szelekció társadalmi szelekciójává válik. Most e tényt tovább boncolva arra az összefüggésre szeretnék rámutatni, ami a *kiválasztás időpontja* és a kiválasztást megelőző pedagógiai folyamat tartalma és a gyerekekre gyakorolt pszichikai hatása között fennáll. Az összefüggés egyszerű „fizikai törvény” formájában is leírható. Ez a törvény így hangzik: *Mennél rövidebb a szelektálás időpontja előtti pedagógiai szakasz, annál nagyobb benne az egy időegységre eső stressz mennyisége, illetve feszültsége.*

Ezzel a törvényszerűséggel azért kell külön és nagyon hangsúlyosan foglalkozni, mert a kiválasztás időpontjának egyre korábbra tolódása ma az uralkodó trend. (Nem vicclapokban, hanem újsághirdetésekből lehet olvasni olyan óvodai reklámokat, amelyek az óvodában tanulható idegen nyelv, számítástechnika és egyéb diszciplínák ajánlatával csábítják a „tehetséges” óvodásjelölteket.) És ez a folyamat nemcsak a társadalmi szelekció korábbra kerülése miatt érdemi megaggódó figyelmünket, hanem *minden gyerek lelki egészsége és normális gyermekkorának veszélyeztetése miatt is*. A „felfelé” kiválasztottak érdekében is!

Nem kétséges, hogy másként telik az iskolázás első négy esztendeje, ha tudom, hogy a 4. osztály végén „felvételiznem” kell, vagy valamilyen más módon, de a jövőmet érintően megmértem. Megint nem vicclapokban olvastam, hanem egyébként értelmes értelmiségi szülők tucatjaitól hallottam némi pironkodással előadni, hogy kislányuk vagy kislányuk sajnos nem került be abba a bizonyos elit iskolába (ahová pedig az efféle körökbe tartozók a gyerekeiket bejuttatni már-már státusszimbólumként is fontosnak tartják), holott mindenféle játékos matematika-megnyelvességi könyvet beszereztek, és az egész nyarat végigtanulták, nem is beszélve arról, hogy már az egész 4. tanévet a felkészülés jegyében töltötték. Tessék csak megnézni az iskolára előkészítő, játékosnak mondott „tankönyvek” széles választékát az utcai könyvtárak standjain! A piac nem hazudik. A piac elárulja, hogy mire van kereslet.

Nem szorul bővebb bizonyításra, hogy az idő dimenziója milyen szorosan összefügg a tartalommal, mindkét korábban említett értelemben. Először abban az értelemben, hogy mekkora az intézményben átadásra ítélt tudás terjedelme,

másodszor abban az értelemben, hogy miként tagolódik „széltében” az egy időben, egymás mellett szervezett tanítási folyamat.

Ha valamely szakasz végén szelekció van; ez akarva-akaratlan, tehát elkerülhetetlenül kihat az egész szakasz funkciórendszerére, szemléletére, a benne zajló oktatási és nevelési folyamatokra. Akkor ugyanis arra kell törekedni, hogy a lehető legtöbbet tudjuk a gyerekekbe préselni a szakasz időtartama alatt. Minél rövidebb a szakasz, annál nehezebben viseli el ezt a terhelést, és annál nehezebben viselik el őt a gyerekek. Ezért egyáltalán nem mindegy, hogy a kezdőszakasz (az úgynevezett alsó tagozat) 4 vagy 6 évig tart-e, s hogy a végén van-e a továbbhaladást illetve az iskolaválasztást befolyásoló szelekció vagy nincs.

Ha valamely szakasz végén szelekció van, és emiatt növeltük a tanítási közeg sűrűségét, számolnunk kell azzal, hogy ezt nem minden gyerek fogja egyformán bírni. Meg kell hát kezdeni, lehetőleg minél korábban, a *szakaszon belüli elkülönítéseket* a folyamat effektivitásának biztosítása érdekében. Elvégre nem ronthatjuk az intézmény felvételi statisztikáját azzal, hogy *minden* gyerekkel egyformán bíbelődjünk! Annál nagyobbak a felvételre reményekkel kiszemelték esélyei, minél korábban elkülönítjük őket a látszólag gyengébbektől, a látszólag, illetve vélhetően kevésbé tehetségesektől. Nosza rajta: kezdődjék hát minél korábban a tehetségek felismerési kálváriája, szervezzünk minél korábban úgynevezett teljesítményszintek szerinti homogén csoportokat, jöjjenek csak a tagozatos osztályok, és jöjjön a gettósítás a párhuzamos *a*, *b* és *c* osztályokba! Jöjjön ismét – immár a szakaszon belül – a szervezeti keretekbe merevített (vagy szervezeti keretekkel „védett”) elkülönítés!

Ezek persze „csúnya” kifejezések. Mennyivel jobban hangzik „tehetséggondozásról” beszélni! Az eufemizmus itt is segít. Nevezzük el az egész elkülönítődít differenciálásnak. Ez mostanság úgyis divatos fogalom.

A műveltség nem azokhoz jut el, akik a legjobban tudnák hasznosítani

Ez nemcsak azért van így, mert a szelekció rétegspecifikusan működik, hanem azért is, mert ha az iskolarendszer túl korán megkezdí a műveltség felszeletelését és adagolását iskolatípusok között – azaz a gyerekek csoportjai között –, akkor képtelen biztosítani, hogy a műveltség (a társadalomban felhalmozódott tudás mint közkinccs) azokkal és olyan „szeletekben” találkozzék, akik és amilyen „szeletekben” a legkedvezőbben tudnák feldolgozni és hasznosítani. Minél korábban dől el ugyanis, hogy valakit milyen iskolába adnak, annál kevesebb időt hagyott neki a sors arra, hogy önmagát megismerje, hogy hajlamait és adottságait-képességeit felfedezze, következőképpen annál kisebb annak az esélye, hogy az egyének a nekik megfelelő, következőképpen a révükön optimálisan hasznosuló műveltség-tartománnyal találkozzanak.

Azt is mondhatnánk, hogy épp ezért „összennemzeti” kár származik a korai szelekcióból.

Nincs mód a veszteség nélküli utólagos korrekcióra

Ha abból a mindenki által tudott tényből indulunk ki, hogy a gyerekekre is érvényes az egyenlőtlen fejlődés törvénye, meglehetősen nagy aggodalommal kell megkérdeznünk: ha a gyerekeket tehetségük vagy teljesítményük vagy bármely más paraméterek mentén intézményekbe különítik el, *mi lesz a későbbi örökkel*,

azokkal, akiknek a képességei csak a szelekciós kálvária későbbi állomásain értékelhetők, mert későbbben érők, vagy mert csak később jön meg az eszköz vagy a kedvük a tanuláshoz. Hogyan tudják iskolájukat („mókuskereküket”) egy másikra, az időközben beért vagy módosult énjükhöz jobban illeszkedőre felcserélni?

A válasz sajnos egyszerű: vagy sehogy, vagy csak bizonyos idővesztéssel, mivel a magasabb presztízsű iskola csak az alacsonyabb évfolyamára fogad be, ha ugyan egyáltalán befogad valakit az alacsonyabb presztízsű iskolatípusból. És ez érthető, hiszen rendszerint a magasabb presztízs mögött több tudás is áll, hiszen a tanterv is magasabb teljesítményekre kalibrált, és többnyire az oktatás színvonala is magasabb.

Annak tehát, aki „felfelé” akar tanulási pályáján korrekciót végrehajtani, számolnia kell minimum egy év vesztéssel, és rendelkeznie kell az eszközökkel, amelyek a különbség ledolgozásában segíthetik, többnyire pénzzel, hogy külön tanárt fogadjon. De rendelkeznie kell azzal a lelkierővel is, ami a megszokott környezet elhagyásához, az új környezet vállalásához kell. Ennek pedig többnyire épp azok vannak híjával, akik egyszer már kiszelektáltattak vagy még odáig sem jutottak, hogy magasabb röptű ambícióik legyenek.

A rendszer a kiszelektáltak rovására fejleszti a kiválasztottakat

Már említettem, hogy ez a kiválasztási rendszer nem törődik azokkal, akiket kiszelektáltak, hiszen a dolog nem úgy működik, hogy valamely szempontok szerint szétválogatják a gyerekeket, és aztán *mindegyik csoport*hoz hozzárendelik a *neki megfelelő* oktatást, nevelést, gondoskodást; tehát azokhoz is, akik abba az iskolatípusba, amelyikbe jelentkeztek, nem kerültek be. Sajnos nem így van, mert a rendszer működését nem a válogatás, hanem a *rostálás* jellemzi, és a rendszert csak azok érdeklik, akik fennmaradnak a rostán. Azokhoz, akik nem kerültek be valahová, *nem rendel adekvát pedagógiai folyamatokat*. A kirostált gyerek nem pedagógiai probléma a rendszer számára mindaddig, amíg nem válik deviánssá, azaz ameddig nem zavarja a rendszer működését: sem az oktatási sem a társadalmi rendszerét. Majd csak „bekerül” valahová, ahol éppen hely van, vagy ahol azért a kínálat még eltalál valamit az érdeklődéséből és képességeiből. És ha nem? Az oktatási rendszer mossa kezeit, és a gyereket (jó esetben!) átadja a gyermekvédelemnek. Ettől kezdve a probléma nem az övé. Ki van ez találsa!

De nem csak azzal a hátránnyal kell a kiszelektáltaknak megbirkóznuk, hogy számukra nem dolgozott ki a pedagógia tudománya hozzájuk illeszkedő folyamat-terveket, programokat és metodikát. (Ilyesmihez csak az úgynevezett gyógy-pedagógia hatáskörébe utaltak, illetve az ennek hátterületein elhelyezkedők jutnak hozzá legalább részlegesen). Meg kell birkóznuk azzal is, hogy az elit intézmények „agyelszívó” hatást gyakorolnak a nem elit intézmények tanulóira és tanáraira is. A lefelé építkező gimnázium „elszívja” a legjobb tanulókat a környező általános iskolák érintett évfolyamairól. Ezt a mozgást a tanároké követi, hiszen egyik helyen csökken, a másik helyen növekszik a tanulólétszám. És persze, hogy a jobb diákokhoz a jobb tanárok törekszenek. Harmadik hullámban a pénz is követi ezt a mozgásirányt: elvégre gazdaságosabb a jobbakra többet инвестálni. S mert a jobb tanulók többnyire a befolyásosabb szülők gyerekei közül kerülnek ki, van, aki segítsen a pénznek ebbe az irányba mozdulni. Megindul tehát a szellemi és az anyagi erők polarizálódása a rendszeren belül: az elit intézmény minden szempontból gazdagszik, míg a többi pauperizálódik.

Az integráció mint a demokratikus alternatíva

Ne legyenek illúzióink: az oktatási rendszerek szelektív és egyúttal szegregatív működése mindenütt az uralkodó társadalmi erők érdekeiből fakad. A társadalmi érdekeket azonban le kell fordítani az oktatási rendszer „nyelvére”, kivéve azokat a rendkívüli eseteket, amikor a politika nyíltan felvállalja a tudáselosztásba való direkt beavatkozást. Az ilyen helyzetek normális viszonyok között nehezen legitimálhatók, ezért az uralkodó társadalmi csoportok szalonképesebb eszközökre szorulnak kulturális hatalmuk megtartásához: létrehozzák vagy engedik szimpátiájuktól kísérve organikusan létrejönni az oktatási rendszerek belső tudáselosztó folyamatait. Ahogy a tudáselosztás terén a *direkt politika* rejtőzködésre kényszerül, úgy tolja maga elé az *érdek*ek szerinti, illetve a *tehetség* szerinti elosztás spanyolfalát.

Minden azon múlik, hogy az érdek, a tehetség vagy az érdeklődés megfeleltetését a különféle képzési utakkal *intézményi elkülönülés* formájában oldják-e meg, avagy *egységes intézményeken belül*.

Ha az első megoldást választják, akkor – amint azt bizonyítani próbáltam – az iskolarendszer a *pedagógiai szelekció* áruházában az uralkodó társadalmi erőknek megfelelő *társadalmi szelekciót* valósít meg. A felszínen az elfogulatlan racionalitás uralkodik mindenféle emberboldogító ideológiával szemben: a gyerekek megkapják a nekik megfelelő (és most tessék éberren figyelni!) *iskolát!* Még a kevésbé éber pszichológusok is meg lehetnek elégedve.

Ha azonban az egyéni hajlamok és érdeklődések képzési igényeit *nem intézményi elkülönítés* útján, hanem *integrált intézményeken belül maradva, belső differenciálással*, a pedagógiai programok individualizálásával akarják elérni, akkor a pedagógiai differenciálás kevésbé válik a társadalmi szelekció eszközévé. Még ha nem tudja is teljesen közömbösíteni a társadalmi különbségeknek az egyéni különbségekre gyakorolt hatásait, ezek determináló erejét gyengíteni képes.

Ez az állítás bizonyításra szorul. Erre teszek kísérletet a továbbiakban.

Az oktatási rendszer építkezésének ellentétes irányai és ennek konzekvenciái

A már idézett, a fővárosi iskolák szerkezetváltó mozgását leíró összefoglalójában Vargáné Fónagy Erzsébet tényeket közöl arra vonatkozóan, hogy nemcsak a felülről lefelé való „építkezés” létezik, hanem az ellentétje, az alulról felfelé irányuló építkezés is. Ez nem csak a fővárosban van így. Az 1994. év végi országos adatok szerint az általános iskolák 14,5%-a kezdte meg a lentől felfelé való építkezést. Aligha szorul bővebb magyarázatra, hogy miért: így védekeznek a gimnáziumok elszívó hatása ellen.

Van-e lényegi, érdemi különbség a kétféle terjeszkedési irány között?

Van! Anélkül, hogy ebbe itt most részletesen belemehetnénk, szeretném felhívni a figyelmet arra, hogy a két ellentétes irányú mozgás történelmi gyökerű. Aki foglalkozott a kérdéssel, tudja, hogy az európai oktatási rendszerek „kétarcúsága” (az, hogy egyfelől elitképző rendszerek, másfelől tömegoktató rendszerek) e rendszerek eredetére vezethető vissza. Az oktatási rendszerek kiépülésében kezdettől fogva két irány különböztethető meg. Kiss Árpád írta erről: „A középkorban megszilárdult művelődési rend az egyetemről lefelé kezdett nyúlni és tagolódni, különböző névvel kialakultak a középiskolák és a középiskolákra előkészítő osztá-

lyok. Ezzel a hagyományos, zárt szervezettel párhuzamosan, széles alapról megindult az elemi iskola vagy népiskola, mely tanulóinak nagy részét meghatározott, főként eszközi ismeretek és készségek megalapozása és begyakorlása után közvetlenül a hivatásnak adta át, kisebb hányadát gyakorlati iskolák felé terelve, egy töredékét pedig át tudta adni a középiskolának.⁴

A felülről lefelé való építkezés tehát a kezdetektől fogva egy zárt rendszer lefelé való terjeszkedése volt, ami szemben állt az oktatás kiszélesítésére irányuló demokratikus követelésekkel.

A két „építkezési” irány ellentéte ma is kibékíthetetlen, noha – természetesen – ma másként jelenik meg, mint a középkori kezdetek idején. Változatlanul érvényes azonban, hogy ez utóbbi a demokratikus alternatíva.

Az első és minden további meghatározó sajátossága a felfelé történő évfolyam-építésnek, hogy több változata lehetséges, szemben a gimnáziumok lefelé irányuló terjeszkedésével, amely csak azt hozhatja létre lefelé irányuló mozgásában is, ami ő maga, azaz a gimnáziumot. A felfelé építkező általános iskola előtt azonban többféle lehetőség áll (feltéve persze, ha megszerzi hozzá az önkormányzati hozzájárulást).

a) Dönthet úgy, hogy csak gimnáziumi ágazatot épít ki. Ebben az esetben a 8. osztályt végzett tanulók ugyanannak a szelekciónak a kiválasztottjai, mint a többi gimnáziumba kerülő, azzal a nem elhanyagolható különbséggel, hogy ismerős környezetben maradnak, továbbá, hogy a kiválasztás körülményeként több lehet, jobb gyermekismereten alapulhat, s netán időben is elhúzódhat, nem egyetlen aktusra korlátozódik.

Ami a kiépülő gimnáziumi ágba be nem kerülőket illeti, tőlük az iskola búcsút vesz. Szigorúbban fogalmazva: leveszi róluk a kezét.

b) Dönthet az iskola úgy is, hogy két vagy több ágazatot hoz létre: gimnáziumot, valami szakközépiskola-félét és 10 osztályig nyújtózó alsó középfokot, záróvizsgálva a végén. Ebben az esetben lényegileg egymástól független, tantervileg különböző képzési utak jönnek létre egy fedél alatt, közös igazgatással, részben közös tantestülettel és netán néhány közös programmal is. Az így kiépülő iskola az ún. *additive Gesamtschule*-hoz hasonlatos. Ez az iskolaforma a tulajdonképpeni, az *integrált Gesamtschule* előformája, amelyben a hagyományos iskolatípusok: a *Hauptschule*, a *Realschule* és a *Gymnasium* egy nagy épületbe költöznek, a jobb együttműködés érdekében iskolaszövetséget alkotnak, de megőrzik a profiljukat és a függetlenségüket.

Ez az „építkezés” tehát nem mond le senkiről, vállalja, hogy legalább a 10. évfolyam végéig mindenkit elkalauzol, s azt követően is csak azoktól vesz búcsút, akik az alapvizsga után azonnal munkába akarnak állni, vagy csak érettségi nélküli szakmunkásvizsgára vállalkoznak.

c) Végezetül dönthet úgy is az általános iskola, hogy egy *komprehenzív* iskolát, egy *integrált Gesamtschule*-t épít maga fölé. Ez azt jelenti, hogy mindenkit megtart, mindenkinek a képzéséről gondoskodik, vagy a saját erejére támaszkodva, vagy – ez a valószínűbb és a realisabb – más iskolákkal, például szakképző intézményekkel együttműködve.

Ebben az esetben egy közös iskola jön létre, közös törzssanyagra épített *elágazásokkal*, azaz egy idő után egymástól fokozatosan elváló, de a közös magot mindvégig megőrző képzési utakkal. A belső, *intézményen belüli* differenciálás, a

⁴ Kiss Árpád: Iskola és műveltség. Akadémiai Kiadó, Bp., 1969. 139. o.

szervezetileg és tartalmilag is biztosított átjárhatóság a létrehozott különböző képzési utak között biztosítja, hogy mindenki a neki megfelelő, általa óhajtott végképesítéshez juthasson el, beleértve a gimnáziumi vagy valamely szakképesítéssel kombinált érettségit (az azzal de facto és de jure egyenértékű vizsgát) és a szakmunkásvizsgát.

A felfelé építkezésnek lefelé irányuló hatása is lesz, amennyiben a 8+4-es vagy 8+3-as tagolódást *egységes 12 vagy 11 évfolyamos folyamattal* váltja fel. Átalakul a *tanterv* (a mindenki számára kötelező rész lineáris lesz, felfelé haladva arányaiban folyamatosan szűkülve, hogy helyet adjon a növekvő arányú specializálódás felé vivő elágazásoknak). A *követelmények* egy bizonyos idő után tantárgyanként szintezettekké válnak, azaz illeszkednek a tanulók érdeklődéséhez, a maguk választotta képzési súlypontokhoz és az általuk megcélzott kimeneti végponthoz. (Ki-ki maga döntheti el, hogy valamely tantárgyból vagy tevékenységcsoportból a magasabb vagy az alacsonyabb, az elméletibb vagy a gyakorlatibb jellegű követelményszintnek kíván megfelelni.)

A megyei pedagógiai intézetek, illetve a fővárosi kerületi pedagógiai kabinetek kérésre rendelkezésre bocsátott adatai ebből a szempontból is érdekesek. Ezekből kiderült, hogy a 28 adatszolgáltató iskolában – a szakképzéssel való különféle fúziókat nem számítva – hétféle belső szerkezeti megoldás létezik. Ezek a következők:

4 osztályos általános + 8 évfolyamos gimnázium	1 iskolában
4 osztályos általános + 8 évfolyamos gimnázium és 8 osztályos általános + 4 évfolyamos gimnázium egymás mellett	3 iskolában
8 osztályos általános + 4 évfolyamos gimnázium	7 iskolában
6 osztályos általános + 6 évfolyamos gimnázium	9 iskolában
8 osztályos általános és 4 osztályos általános + 8 évfolyamos gimnázium egymás mellett	2 iskolában
8 osztályos általános + 4 évfolyamos gimnázium és 6 osztályos általános + 6 évfolyamos gimnázium egymás mellett	1 iskolában
12 évfolyamos komprehenzív iskola	5 iskolában

Sajnos a szakképzéssel való kombinációkról nem kértem adatokat, de a beérkezett tájékoztatók szerint szép számmal vannak olyan 12 évfolyamot átölelő iskolák, amelyekben a 8 évfolyamos általános iskolára a gimnáziumokkal együtt szakközépiskolák és szakmunkásképző ágakat is ráépültek.

Nem tudom, csak feltételezem, hogy ezek a szerkezetek nem annyira valamely pedagógiai koncepció, mint inkább spontán folyamatok következtében alakultak ki. De akár mint történt is: *léteznek*. S ha ez az egymás mellett egy fedél alatt létezés ma még netán nem is több afféle szegénység vagy helyszűke szülte „társbérletnél”, objektíve magában hordja azt a lehetőséget, hogy a társbérletből valamiféle kooperáció alakuljon ki. S ha ez kezdetben nem is lép túl bizonyos helyiségek közös használatán, netán bizonyos ünnepek közös megrendezésén, lassacskán a racionális erőkihasználás érdeke mentén kialakulhatnak benne integrált pedagógiai folyamatok s ezzel együtt, ezek hatására egy szélesebb felelősségi, fokozatosan minden gyereket a magunkénak valló pedagógiai látásmód és ethosz.

Hadd kockáztassam meg azt az optimista feltételezést, hogy ezek az iskolák már komprehenzivitással terhesek, de még nem tudnak arról, hogy anyai örömek és terhek elé néznek.

A 12 évfolyamos komprehenzív iskola sajátosságai

Megkísérlem ennek az iskolatípusnak a sajátosságait ugyanazon mutatók mentén elemezni, amely mutatók mentén a szelektív iskolákat, illetve a szelektivitás irányában ható szerkezetváltást jellemeztem.

Megszűnik annak a kényszere, hogy a tanulók minőségi különbségeihez különböző és különálló intézményekbe sorolásukkal alkalmazkodjunk

A komprehenzív iskolának az az alapvető jellegzetessége, hogy a *falain belül* biztosítja azt a differenciálódást, amit a szelektív iskolarendszerek a nagyrendszer (azaz az oktatási rendszer egésze) szintjén, az *intézmények közötti* differenciálás útján biztosítanak. Ez a differenciálódás egyaránt alkalmazkodni *kényszerül* a teljesítőképességben (az úgynevezett „tehetségben”) meglévő eltérésekhez, mint az érdeklődés és hajlam irányai közötti eltérésekhez. Ha úgy tetszik: *vertikálisan és horizontálisan egyaránt differenciálni kényszerül*.

Miért mondom, hogy „kényszerül”?

Azért, mert ha nem ezt teszi, akkor önnön lényegét, *differentia specificáját* számolja fel, s ezzel megszűnik létezni, legalábbis annak lenni, ami: komprehenzív iskolának.

A komprehenzív iskolának ez a lényegi tulajdonsága megszabadítja a tanulókat és szüleiket az iskolaválasztás és -változtatás kényszerétől, miközben garantálja – természetesen mindenkor és mindenütt az adott szűkebb-tágabb lehetőségeken belül – a képzési utak és szintek közötti választás lehetőségét.

Mivel a választás nem intézmények közötti, a szelekció nem képezi le szükségképpen a társadalmi tagozódást

Ne áltassuk magunkat: attól, hogy egy iskola felöleli a képzési utak és szintek közötti választási lehetőségek széles skáláját, még nem közömbösíti a választók között a szocializáció során kialakult különbségeket. A gyerekek, akik 6 éves korukban beiratkoznak egy 12 évfolyamos Gesamtschuléba, semmivel sem fognak egymástól kevésbé különbözni, mintha más iskolatípusba iratkoztak volna. A Gesamtschule abban különbözik a többi iskolától, hogy számára ezek a különbségek nem a neki megfelelő gyerekek kiválasztásához, hanem a minden gyerekekhez hozzáigazított és mindegyikük iránti azonos felelősségű törődés megszervezéséhez szolgáltatnak kiinduló helyzetet. Attól persze, hogy a Gesamtschule típusú iskolák minden gyereket *egyenként* gondoskodásuk tárgyának tekintenek, még nem fogják tudni kiküszöbölni azokat a kondícióbeli különbségeket, amelyekért nem a gyerekek velük született adottságai, hanem iskolás létük előtti (és alatti) éveik szocializációs folyamatai a felelősek.

Mit tehet akkor a komprehenzív iskola?

A lehető legrugalmasabb szerkezetet hozhatja létre az egyéni különbségekhez való alkalmazkodáshoz. Nagyon fontos itt a szerkezet szerepét hangsúlyozni, mert

komprehenzivitás nem a szándékokban és a pedagógiai attitűdökben rejlik, hanem a szerkezetben és a működésben. Ez utóbbi sajátosságait a szerkezet sajátosságai teszik lehetővé. Ezért állítottam bevezetőben, hogy a szerkezetnek önmagában vett pedagógiai jelentése, illetve pedagógiai értéke van.

Az egyéni differenciálkhoz, egyéni fejlődési ütemekhez stb. rugalmasan és folyamatosan alkalmazkodni képes szerkezet oldhatja a társadalmi eredetű kövületeket, csökkentheti a társadalmi „eredeti tőke” szerepét a további felhalmozási folyamatban. Egyszerűen azért, mert a pedagógiai folyamat alkalmazkodását az egyénhez megszabadítja az egyén intézményváltoztatási kényszerétől. Más-ként fogalmazva: a feje tetejéről a talpára állítja az alkalmazkodási folyamatot, amennyiben nem a gyerektől kívánja meg, hogy fejlődésének megfelelően minduntalan új intézményekhez alkalmazkodjék, hanem az intézményt teszi olyanná, hogy képes legyen a gyerek folyamatos változásaihoz alkalmazkodni.

Ezért és ezzel csökkenti a pedagógiai szelekció függését a gyerekek társadalmi és családi helyzetétől.

Mivel nincs iskolaválasztási kényszer, nincs időponthoz kötött kiválasztási kényszer sem

Már az iskola elnevezésében helyet kap az idődimenzió. Nem véletlenül. Igen nagy ugyanis a jelentősége annak, hogy a tanulók a közoktatás egész időkeretén belül egyetlen intézményben maradhatnak. Nem kényszerülnek iskolaváltoztatásra, és ezért arra sem, hogy különféle megmérettetési processzusoknak és a tehetségükről való különféle vélekedéseknek és ítélkezéseknek vessék alá magukat. Nem lebegnek a fejük felett döntési határidők. Szabadon követhetik saját érési folyamataikat, saját tempójukat, következképpen stresszmentesen élhetik le iskolai életüket.

Mert nem kell iskolát változtatniuk, nincsenek annak kitéve, hogy ahelyett, hogy ők választanak meg a nekik megfelelő képzési utat, őket válassza ki a sok jelentkező közül mint neki valót valamely intézmény.

Az egyének találkozását a nekik szükséges és nekik való műveltséggel, illetve tudásokkal nem korlátozzák intézményi kötélekek. A választások veszteség nélkül korrigálhatók

A szelektív iskolarendszerre az jellemző, hogy iskolatípusok között osztja fel a műveltség nagy tartományait és különböző szintjeit. Ahhoz, hogy ki-ki a neki megfelelő tartományba a neki megfelelő szinten bekerülhessen, el kell jutnia abba az iskolába, amelynek az ajánlata a legmegfelelőbbnek látszik a számára. Ha pedig erre a döntésre túl korán rákényszerítik – márpedig a szelektív rendszerek mozgási tendenciája a korai szelekció felé visz –, akkor nagy a valószínűsége annak, hogy éretlenül dönt. Erről a korábbiakban már beszéltem.

A komprehenzív iskola nem ismeri ezt a problémát. Egyrészt azért nem, mert a közös alapműveltségre számos specializálódási lehetőséget épít rá saját curriculumrendszerén belül, másrészt, mert eltérő követelményszintekhez eltérő nehézségi fokú folyamatokat rendel, méghozzá műveltségterületenként. Tehát lehetővé teszi, hogy a tanulók különféle műveltségterületekben különböző szinteken teljesítsenek, tudatosan vállalva kiugrásokat és elhanyagolásokat.

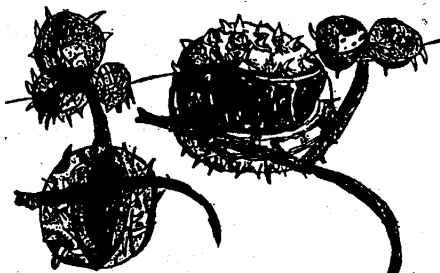
Ebben az iskolaszervezetben a tanuló szabadon mozog a különböző műveltségterületek között, annak megfelelően, ahogyan az érdeklődése és a tehetsége

alakul. Nincsenek visszafordíthatatlan döntései, mert nem kell iskolát változtatnia ahhoz, hogy képzési irányt vagy szintet változtasson. A változtatásnak természetesen megvannak a maga szakmai, tárgyi követelményei, de nincsenek szervezeti akadályai. Minden korrigálható, horizontális és vertikális irányban is.

Ez szervezetenként megteremti annak a lehetőségét, hogy ki-kí az általa választott műveltségszellel, az általa választott szinten találkozzék.

A szerkezet természetesen nem minden. A legmegfelelőbb szerkezet sem pótolhatja a feladatnak megfelelni képes embereket. Ettől válik a dolog egyszerre széppé és szorongatóvá. Nincs az a szerkezet, amit az emberek ne volnának képesek elrontani.

Most az ismert *Murphy-i* idézet kajánkodik velem. Csak azért is megfordítom: „Amit jól is lehet csinálni, azt meg is csinálják egyszer jól.”



Rózsás Livia 8. oszt.

Ingrid Wenzler¹

Differenciálási formák a Gesamtschulében²

Komprehenzív iskolát? Igen, hiszen a komprehenzív iskolaszervezetek mellett érvek és élmények sokasága szól. De miért nem győzünk meg jelentőségéről azonnal mindenkit? Miért oly makacsul nagyok az ellenírányú erők Németországban? A tanulmány erre a kérdésre keresi a választ.

Carl-Heinz Evers, a Gesamtschule egyik alapító atyja Németországban (korábban berlini oktatási szenátor), 1992-ben így foglalta össze a 12 évfolyamos iskola elutasításáról véleményét:

„A Gesamtschule útjában álló nehézségek végül is azzal hozhatók összefüggésbe, hogy a társadalomnak és domináns rétegeinek az egyenlőtlenség iránti szükségletét lebecsültük. (...) Lássuk be, a rendszer érdekelt az egyenlőtlenség fennmaradásában – bármennyire deklarálja is ugyanakkor az egyenlőség alapvetőnek hirdetett elveit.”

Nos, valóban, a „rendszerben” bizonyára él ez az érdek. Mi, a Gesamtschule szószólói mégsem adjuk fel a magunk ezzel ellentétes érdekeit.

Válaszra váró kérdések

Az említett konferencia dokumentációjában felbukkan a Gesamtschulével kapcsolatos két olyan valós problémakör, amelyekre megfelelő válaszokat kell találnunk.

Az első kérdéscsoport *Torsten Husén*-i³ megállapítása szerint: „Educators are caught in a dilemma between equality and meritocracy”, azaz „a nevelők az egyenlőség és az előmenetel közötti dilemma harapófogójába kerülnek”. *Husén* bemutatja, hogy az Atlanti-óceán mindkét partján egyre inkább aszerint méri a nevelés minőségét, hogy milyen jól vagy rosszul képzik, nevelik az „akadémiai szempontból” tehetséges gyermekeket és fiatalokat. Ezzel az iskolán belüli differenciálás problémáját fejezi ki.

*Boudewijn van Velzen*⁴ a komprehenzivitással szemben Hollandiában érzékelhető ellenállást nagymértékben a tanárok elutasító magatartására vezeti vissza. Ők az együttes tanácskozás és kooperáció követelményében hivatásuk autonómiájának veszélyeztetését látták, amelyet védelmükbe vettek. A tanárok együttműködése nélkül azonban hiányoznak olyan fontos „koordináló mechanizmusok”, amelyekről egy differenciált oktatási rendszerben nem mondhatunk le. Az innovációs lépés sok tanár számára túl nagyknak bizonyult volna.

¹ Ingrid Wenzler a düsseldorfi Hulda Pankok Gesamtschule igazgatónöje, annak az 1988/89-es tanévben történt megalakulása óta. Az iskola 1993-ban vette fel *Hulda Pankok*nak, az 1985-ben 90 éves korában elhunyt neves antifasiszta újságírónőnek és könyvkiadónak a nevét.

² a budapesti nemzetközi konferencián 1995. február 11-én tartott előadás szövege

³ Lásd: *Torsten Husén: A komprehenzív oktatásról. Új Pedagógiai Szemle, 1993. 12. szám*

⁴ Lásd: *Boudewijn van Velzen: A probléma megoldása: a komprehenzív iskolarendszer. Új Pedagógiai Szemle, 1993. 12. szám*

Másként szólva: a Gesamtschulének válaszokat, alkalmazható elveket kell adnia az alábbi kérdésekre:

– Hogyan képes a komprehenzív iskola egyaránt megfelelni a tehetséges és a gyengén tanuló gyerekeknek? Miként lehet valamennyiőjüket optimálisan, egyéni lehetőségeiknek megfelelően, ám mégis együttesen fejleszteni?

– Hogyan sikerülhet a tanároknak ez a valósággal művészi teljesítmény?

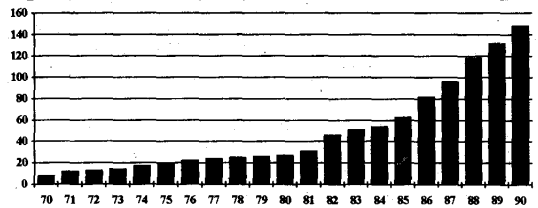
– Milyen új szakmai képességeket és viselkedési módokat követel tőlük az új helyzet? Készek-e az új elemek elsajátítására?

Nagyon sok tanárnak késznek kell mutatkozni erre az együttműködést követelő munkára, hiszen nem másról, mint az egész közoktatási rendszerről, az általános képzés egészéről, annak minél nagyobb hatékonyságáról van szó.

Mennyiségi fejlődés a Szövetségi Köztársaságban

A Német Szövetségi Köztársaságban csak akkor működhetnek Gesamtschulék, ha elég nagy irántuk a szülői igény. A tizenkét évfolyamos iskolák utáni érdeklődés növekedése arra mutat, hogy a tartományokban lassan teret nyer ez a koncepció.

1. ábra — A Gesamtschulék száma Észak-Rajna-Vesztfáliában 1969-től 1990-ig



A Gesamtschulék száma 1980-tól 1990-ig a 32 kísérleti intézményről 150 megvalósult iskolára emelkedett. Az 1995/96-os tanévben átlépjük a 200-as számot.

Több városban a Gesamtschule az adott korcsoport esetében (úgynevezett Sekundarstufe I. = alsó középiskola) már a legkedveltebb iskolatípusnak számít. Az új iskolák létesítésének jelenleg a finanszírozás korlátai szabnak határt, mivel évente még mindig mintegy 4000 gyereket nem tudnak helyhiány miatt felvenni.

A sikernek ez a külső jele veti fel igazán az imént feltett kérdéseket, azaz: valójában miként is csinálják most?

Mindenekelőtt: csak az 5–10. évfolyamokról fogok beszélni, mivel ezt a 10-től a 16. életévig terjedő iskolai időszakot nevezzük Gesamtschulének. Igaz, a legtöbb Gesamtschuléhez a gimnázium felső osztályai is csatlakoznak. Így az általánosan képző iskolarendszer valamennyi végbizonyítványa megszerezhető egyetlen iskolán belül, a Hauptschule végbizonyítványa, a középfokú érettségi (felső szakiskolai) bizonyítvány és a gimnáziumi érettségi.

A Gesamtschulének ez a struktúrája nem a Gesamtschulével kapcsolatos eredeti eszmények megvalósulása, hanem a vele rokonszenvező és a vele szemben elutasító tartományi kormányzatok között létrejött politikai kompromisszum eredménye. Fontos volt megkötni ezt a megegyezést, mivel Németországban egy bizonyos iskolatípus végbizonyítványa csak akkor érvényes, ha egyenlő, meghatározott feltételek mellett jött létre. A döntéshozó testület az úgynevezett kultuszminiszteri konferencia (az összes tartomány kultuszminisztereinek tanácskozása). Iskoláink szerkezete tehát olyan, hogy minden tanuló számára *garantáltan* lehetővé teszi az általános és mindenütt érvényes záró iskolai minősítés megszerzését.

Az állami iskolát tehát sok minden szabályozza, mielőtt még a tulajdonképpeni pedagógia megkezdődhetne. Bár sok szempontból messze járunk még ideáljaink megvalósulásától, mégis óriási lépést tettünk a hármas tagolódású, szociálisan szelektív iskolarendszertől a komprehenzivitás felé.

A Gesamtschule strukturális ismérével és pedagógiai elvei

A német Gesamtschulét a következők jellemzik:

Az első négy osztály elvégzése után 28-30, egymástól igen *különböző* *kis személyiség* jön a Gesamtschuléba osztályonként. Minden osztálynak reprezentálnia kell a gyerekek sokféleségét, méghozzá olyan gyermekeket, akik a Gesamtschule nélkül különféle iskolatípusokba kerültek volna. Ezért minden osztály tanulmányi teljesítmény és nemzetiségi *származás* szerint heterogén összetételű.

Itt van például a nyugodt, jó teljesítményű, öntudatos Petra és a kreatív, vicces, de borzasztóan széteső Bülent. És itt van Sven, akibe az elemi iskolában belesuggerálták, hogy üresfejű, ezért fölösleges is strapálnia magát. Így az osztály bohócaként remél némi elismerést szerezni. És itt van a félénk, visszahúzódó Sarah, akit észre sem lehet venni. Ők később majd ugyanannak az államnak egyenrangú polgáraiként fognak együtt élni, miközben ezt az államot mindannyiuk számára kellemessé és lakhatóvá kell tenniük. Hogyan és hol ismerjék meg egymást és tanulják meg ennek az együttélésnek a módját, ha nem az iskolában?

Ebből a szándékos és óhajtott *sokszínűségből* kell tehát *egy tanulni és dolgozni képes csoportot* kialakítani. Mindehhez legalábbis az alábbi *feltételekre* van véleményem szerint feltétlenül szükség:

- A Gesamtschulében dolgozóknak *meggyőződésük*, hogy a 10-12 éves gyerekek fejlődésére lehetetlen megbízható prognózist készíteni. Ennélfogva mindegyik gyermek megérdemel egy fair, hat évre kiterjedő esélyt a közösen eltöltött és a fejlődés iránt nyitott iskolai szakaszban. Pedagógiai munkájukat a tanárok is hatéves távat tudatában folytatják.

- A tanítás nem frontális tananyagközvetítés, melynek során minden tanulónak azonos idő alatt ugyanazt az ismeretanyagot kínálják, amelyet aztán saját idejükben, saját felelősségükre el kell sajátítaniuk. Szükség van a tanulás céljainak, ütemének és lépéseinek differenciálására. Az idevágó irányelvek megfogalmazása szerint: „A tanulók a tanítás során egyéni sikerélményekben részesülhetnek.”

A gyerekek differenciálására csak az 5. és 6. osztályban, és csak vallási szempontból, felekezetek szerint kerül sor. Egyébként a teljes tanítás heterogén összetételű osztályokban folyik. Az ilyen jellegű osztályokban folytatott munka számára fejlesztették ki az „integratív pedagógia” koncepcióját. Ennek az elgondolásnak a magva egy olyan tanulói egység, amelyet 4-6 gyermek *heterogén összetételű, ugyanakkor stabil és állandó tanulmányi csoportja* alkot. Nagyon gondos

fejlesztő és gyakorló munka kell ahhoz, hogy ez a tanulói egység létrejöjjön. A gyerekeknek megtanítják, hogy mi a jelentősége a tanulási folyamatok önálló és egyszersmind közös megszervezésének.

Anne Ratzki így írja le az „együttműködés dialektikáját”: „Megbizonyosodni a feladat egészéről, meghatározni a munkamenetet és a megoldáshoz vezető utat, szétosztani a feladatokat, elvégezni a feladatokat, majd azok közös ellenőrzését és az eredmény bemutatását – nos, mindez a teamwork általánosan bevethető módszereit adja a tanuló kezébe.”

A tanárnak kell az ehhez hasonló tanulási folyamatokat kezdeményezni, kísérni, irányítani. Az ő feladata egyre növekvő mértékben a tanácsadás, megfigyelés, segítségnyújtás.

A tanulók nemcsak tárgyi tudás birtokába jutnak, nem csupán szakmai kompetenciájuk erősödik. Egész személyiségüket teszi próbára a csoportmunka, melynek során társaik ellenőrzik és szükség esetén rendre is utasítják őket. A tárgyi ismeretszerzésen, a szakmai tanuláson túl adott a szociális tapasztalatszerzés lehetősége is.

A tanárok felkészítése a Gesamtschuléra

A legtöbb tanár korábbi képzése során nem sajátíthatta el a szükséges képességeket. A tanárképzés a fő hangsúlyt a tananyag didaktikai feldolgozására helyezte, miközben messzemenően figyelmen kívül hagyott egyéb szempontokat.

A tanároknak feltett kérdések mindössze az alábbiakra szorítkoztak:

- Hogyan választom ki a tananyagot?
- Hogyan csökkentem a tananyagot didaktikai szempontból úgy, hogy érthető legyen?
- Hogyan juttatom el az anyagot a gyerekek látóterébe?

Azt a kérdést, hogy miként ismerem meg a „gyerek látóterét”, nem vagy igen ritkán tették fel.

Hogyan tanulja meg új szerepét a tanár?

Saarlandban alighanem sikerült a felkészülés helyes módját megtalálni. Azokat a tanárokat, akik Gesamtschulében fognak dolgozni, fél éves továbbképzés keretében készítik fel későbbi tevékenységükre. Az állami továbbképzési intézetben ezenkívül teamvezetői oktatás is folyik. Az erre kiképzett tanárok munkaidejük egy részében más Gesamtschulékban segítik a tantestületeket a csoportmunka megszervezésében. Ezért a Gesamtschulék kiépítése ebben a szövetségi tartományban sokkal hozzáértőbb, kreatívabb és problémamentesebb módon zajlott, mint sok más tartományban. Az előkészítő kurzus és a munka révén történő képzés tehát olyan követelmények, amelyeket nem szabad feladnunk.

Már kezdeményeznek a tanárok

Le kellett volna-e mondanunk nekünk, tanároknak Észak-Rajna-Vestfáliában Gesamtschulék létrehozásáról, mivel nem kaptunk szükséges és alapos idevágó képzést? Saját példámon szeretném bemutatni, milyen volt sokunk helyzete. Mint számos kolléga és kolléganő, én is szívesen továbbfejlesztettem volna pedagógiai képességeimet. Első kísérleteim, amelyek arra irányultak, hogy az *Anne Ratzki*-féle idézet szellemében tanítsak, részben igen rossz eredményekre vezettek. Az ilyesféle tapasztalatokból a tanárok gyakran azt a következtetést vonják le, hogy a

gyerekek még nem tudnak ilyen új módon dolgozni, sokan nem tanulnak vagy éppen semmit sem csinálnak.

Ma már azonban valóban jó eredményei vannak az újfajta tanítási módszernek; nem egy sikeres bemutatót is meg tudtunk szervezni.

Mi változott meg?

A tanulói munka gyengéiből igen jól lehetett a tanári instrukciók gyengeségeire következtetni. A diákok pontosan azt csinálták meg, amit a feladatból megértettek. Ugyanakkor gyakran előfordult, hogy fontos szempontokat nem közöltem velük, például azt, hogy egész pontosan mit várnak el tőlük, és milyen kritériumok szerint értékelik a teljesítményüket.

Most már minden elvégzett feladatot követően megkérdezem a tanulócsoportok véleményét, érdeklődöm tapasztalataikról. Többnyire a következőket említik: 1. nagyon sok örömet szerez ez a munkaforma; 2. többet tanulunk, többet értünk meg; 3. jó, hogy átmehetünk a többi asztalhoz, ahol ötleteket kaphatunk.

A felmerülő problémák és a tanulók visszajelzései hasznosíthatóak információkat jelentenek az én tanulásom folyamatában. Én voltam az elsősorban, akinek tanulnia kellett és aki tanult is. Mindezzel nem a dilettantizmus mellett kívánok holmi védőbeszédet mondani, hanem amellett szeretnék érvelni, hogy merjünk belevágni az új dolgokba akkor is, ha erre nem kaptunk előzetes felkészítést. A „Learning by doing” – „tanulni a dolog kivitelezése által” elv érvényesül a tanárok számára is. Ha ugyanis csak akkor változtatunk oktatómunkánkon az integratív pedagógia irányába, ha mindenki vagy a legtöbben már így csinálják, akkor sohasem válunk kezdeményezőkké. Fontos, hogy az, akiben megvan a kezdeményező szándék, vágjon bele, és saját gyakorlatán keresztül bizonyítsa, hogy mire képes a csoportpedagógia. Észak-Rajna-Vesztfáliában azt is tapasztaltuk, hogy egyes állami és magán továbbképző-intézetek alkalmazkodtak a tanárok megváltozott érdeklődéséhez, és ennek megfelelően szélesítették programkínálatukat.

A belső és külső differenciálás munkaformái

Az oktatási folyamat egésze természetesen nem képzelhető el csoportmunka formájában. Az *osztálykeretben zajló oktatásnak* is számos differenciálási formája lehetséges. Egyetlen alapszabály létezik csupán: nincs egyforma mérce minden tanulóra. A lényeg az, hogy mindannyian előrehaladjanak – akár különböző mértékben. Vonatkozik ez például a fogalmazásra is. Sok gyerek jól és helyesen ír. Másokat viszont a helyesírási hibáktól való félelem úgy leblokkol, gondolkodásukat annyira megbénítja, hogy szinte semmit vagy csak értékelhetetlen szöveget képesek papírra vetni. Ezeknek a gyerekeknek gyakran segít, ha nem kell fogalmazás közben a helyesírással koncentrálniuk. A fogalmazvány első változatának hibáit a tanár javítja, a javított szöveget a gyerek lemásolja, és ezután kerül sor az értékelésre. Így megszabadul béklyóitól a fantázia, a másolás során rögződik a helyes írásképp – azaz visszatér az írás öröme.

A rituálészerűen megoldott órakezdések főleg a lassúbb észjárású, gyengébb tanulók számára adnak alkalmat arra, hogy kezdetben néhányszor megfigyelhessék a tennivalókat. Csak néhány órával később, gyakran többszörös önbiztosítással (tényleg értem a feladatot?) jelentkeznek valamely feladat megoldására, de aztán valóban sikerrel is oldják meg azt. Az ilyesmit aztán többnyire az egész osztály sikereként élik meg.

Az ábrázolás különféle formái, rajz vagy szöveg, vázlat vagy vers inkább nyújt lehetőséget a gyerekek számára az absztraháló és differenciáló képességeiknek megfelelő munkára, mint a tanár által megadott különféle témák. A képi kifejezés sok tanulónál megelőzi a verbálisat. Miért ne biztosítanánk tehát nekik ezt a közbülső lépcsőfokot?

Az eltérő szintű elvonatkoztató képességet a tanár azon a módon is elfogadhatja, ha bizonyos rendszerezési feladatoknál egyes gyerekeknek megengedi, hogy ollóval dolgozzanak, míg mások már fogalmi-absztrakt úton jutnak el a helyes megoldáshoz.

Ha a tanulók a már elért képességeiknek megfelelően tanulhatnak, olyan intézményként élük meg az iskolát, amely az *ő sikereikben*, nem pedig kudarcaik megállapításában érdekelt.

Eddig elsősorban az 5. és a 6. évfolyamban folytatott pedagógiai munkáról szóltam. Hetedik osztályban kezdődik a tanulócsoporthoz *külső differenciálása*. A Gesamtschule sok tanára szívesen folytatta és fejlesztette volna az előbbiekből bemutatott módszereket a hagyományos osztálykeretekben, ehelyett azonban ezen a szinten már megindul a *külső differenciálás két formája: a tantárgyi kurzusok, illetve a kötelező tantárgyválasztás szerinti differenciálás (2. ábra).*

2. ábra — Külső differenciálási formák a Gesamtschulében

10				Ek	Ak	Ek	Ak	Ek	Ak	Ek	Ak	Technika Világgazd. Háztartás	Francia v. Termt. v. Technika ...	Spanyol Informat. Sport Művészet
9				Ek	Ak	Ek	Ak	Ek	Ak	Ek	Ak		Francia v. Termt. v. Technika ...	Színház ...
8				Ek	Ak	Ek	Ak						Francia v. Termt. v. Technika ...	KVT2
7				Ek	Ak	Ek	Ak						Francia v. Termt. v. Technika ...	
6														KVT1
5														
Évf.	Vallás: R. k., Prot., Egyéb	Matema- tika	Angol	Német	Termtud.	Munkai.								
					Biológia	Technika								
					Kémia	Világgazd.								
					Fizika	Háztartás								

Jelmagyarázat:

Ek emelt szintű kurzus

Ak alapkurzus

Természettudomány (Termt.): biológia, kémia, fizika

Munkaismeretek (Munkai.): technika, világ gazdaság, háztartási ism.

KVT1 kötelezően választható tárgy 1.

KVT2 kötelezően választható tárgy 2.

Az egyes évfolyamokon a tanulócsoporthoz szervezése tantárgyanként két szintre történik: van emelt szintű (Ek) vagy alapkursus (Ak). A gyermek besorolásáról valamennyi tanára közösen dönt a szaktanár javaslatára alapján. A 10. osztály végén a látogatott kurzusok és az elért jegyek kombinációja dönt a záróminősítésről, ami mindig annak a függvényében alakul, hogy milyen típusú végbizonyítványt célzott meg a tanuló. Így az egyes tanulók tantárgyanként azon a szinten tanulhatnak, amely számukra a legmegfelelőbb.

A külső differenciálás másik formája a *hajlam* vagy a *kötelező tantárgyválasztás* alapján történő differenciálás. Hetedik osztályban első választható (negyedik) főtantárgyanként legalább a francia nyelv, a természettudomány és az úgynevezett „munkaismeretek” (technika, gazdaság, háztartási ismeretek) állnak a tanulók rendelkezésére, valamennyi egyforma jogosítványokkal. Így nemcsak a nyelvi tehetséggel megáldott gyerekek juthatnak el az érettségig, hanem a természettudományokban vagy műszaki téren tehetségesek is. (Ugyanis gyakran éppen a második idegen nyelv megkövetelése a gimnáziumi siker fő akadály.) A 9. osztályban a fentiekhez a második kötelezően választható tárgy társul. Egyetlen feltétel egy további idegen nyelv megajánlása azért, hogy vele elérhető legyen a kétnyelvűség is, ami változatlanul szükséges lesz magához az érettségihez. Egyébként az iskola mindazt kínálhatja, amit tud, és amire a diákoknak igényük van.

Válasz a kérdésekre

Az előadás elején feltett első kérdés az volt, hogy milyen a helye az úgynevezett „tehetséges” gyerekeknek a Gesamtschulék rendszerében.

Ezeket a gyerekeket két csoportra osztanám. Az első csoport tagjai igen erősen függnek a tanárunktól. Ők szinte mindent jól és gyorsan oldanak meg, de csak azt, és semmi mást, amit a tanár követel tőlük. További ismeretek iránti igényüket a pedagógus szívesen elégíti ki, mert kellemes érzés tapasztalnia, milyen magas szintű teljesítményre képesek ezek a gyerekek. Én szkeptikus vagyok a tehetséges tanulók tekintetében. Iskolámban a „nem kellően leterhelt” tehetséges gyerekek szüleivel folytatott beszélgetések során mindig meg kellett állapítanom, hogy ezek a tanulók nem használják ki, vagy esetleg nem is ismerik azokat a lehetőségeket, amelyeket az iskola tartogat a számukra: könyvtár, agytornaversenyeket, egyéb pluszmunka-lehetőségeket. Megállapítottam, hogy csak az érdemjegyeken mérik önmagukat, csak annyit tesznek, amennyi egy jó osztályzat eléréséhez segíti őket. Nem kellene-e megváltoztatnunk az ilyen viszonyulást a tanuláshoz annak meggyökereztetése helyett? Nem arra volna-e szükség, hogy ezeket a gyerekeket olyan tanulói magatartás kialakításában segítsük, amely saját képességeikre és érdeklődésükre, nem pedig a tanár nekik nyújtott szolgáltatásaira orientálódik?

Az igen tehetséges gyerekek másik csoportját így jellemezhetjük: gyorsan és jól elvégzik a feladatukat, a fennmaradó időt pedig a legkülönfélébb tevékenységekre fordítják: sportra, egyházi ifjúsági csoportokban való részvételre, iskolai újságkészítésre, vöröskeresztes munkára, zenére. A szülők arról számolnak be nekünk, hogy gyerekeik elégedettek.

Mindkét csoport szívesen segít másoknak a tanulásban. Hogy ez nem mindig sikerül nekik, az – tapasztalatom szerint – főként azon múlik, hogy sok gyerek attól fél, hogy elveszti arculatát, önállóságát, ha segítséget fogad el. A felsőbb

osztályokban ez pozitív irányban megváltozik, megköveteli azonban a „segítés didaktikájának” a tökéletesítését.

A következő kérdés az volt, hogy miként találja meg a helyét a tanár a Gesamtschulében. Néhányan szigorúan elzárkóznak attól, hogy megfeleljenek ezen integrált iskolák követelményeinek. Észak-Rajna-Vesztfáliában mégis megfigyelhető egyfajta fejlődés a pedagógiai teammunka irányában. A tantestületek rendelkezésére állnak a két legfejlettebb iskola (Köln-Holweide és Göttingen-Geismar) kiscsoportos teammodelljének (KTM) tapasztalatai, ahol 6-8 tanár alkot egy kis oktatói csoportot, amely az ötödiktől a tizedik évfolyamig többnyire három osztályt kísér és tanít. Ez a team sok szempontból autonóm (órarend, helyettesítés, segítőmunka stb.). Ebben a formában magas szintű kompetencia és fokozott felelősségérzet alakul ki a tanárokból, ezáltal pedig lehetővé válik a tanulók különösen intenzív és színvonalas oktatása, segítése. Ezen az úton válnak a tanárok – egyre többen – fogékonnyá a komprehenzív iskola követelményeire, és találják meg az együttműködés legmegfelelőbb formáit.

Am a tanárok más tekintetben is változnak. Saját maguk tapasztalhatják, mi válhat hat év alatt az „ő gyerekeikből”. Olyan fejlődést láthatnak sokuknál, amelyet saját bevallásuk szerint kezdetben elképzelhetetlennek tartottak. Ezek a tapasztalatok kölcsönzik az erőt a pedagógusoknak a hosszú távú kitartáshoz, ezek képezik az alapját a türelemnek, bizalomnak és makacs állhatatosságnak, amelyek nélkül nem érhet el sikert a tanítvány sem. És ezek a tapasztalatok intenek elővigyázatosságra és óvatosságra a gyerekek fejlődésével kapcsolatos elhamarkodott prognózisokkal szemben.

A Gesamtschule-rendszer eredményei

A komprehenzív iskola fő pozitívumai az eddigi tapasztalatok alapján a következőkben foglalhatók össze:

- Kevesebben hagyják el záróbizonyítvány nélkül a Gesamtschulét, mint a tradicionális hármas tagozódású iskolarendszert.
- Több diák ér el magasabb kvalifikációt, mint ahogy azt tízéves korukban megjósolták nekik, sőt, a háromágú rendszer átlagához viszonyítva is – még hozzá fiatalabb átlagéletkorban.
- A szociális kompetencia, a társadalomba való beilleszkedés terén is kiemelkednek a Gesamtschulében végzett gyerekek.

A Gesamtschule ugyan még távolról sem tökéletes, de eredményei révén pedagógiai és oktatáspolitikai szempontból meggyőző iskolaforma.

Kees Vreugdenhil

A belső differenciálás fejlesztése

A modern társadalom Keleten és Nyugaton egyaránt igényli az egyéni tehetség, az egyéni képességek kibontakozását nemcsak kognitív, hanem affektív (elkötelezett), szociális és erkölcsi értelemben is. Ezeknek az új követelményeknek az oktatás belső differenciálása nélkül nem lehet megfelelni.

A motívumok

Dolgozatomat személyes tapasztalatom felidézésével kezdem. Sok éven át tanár és iskolaigazgató voltam egy elemi iskolában. Akkoriban teljesen hagyományos módon láttam munkához, azaz beszéltem, és krétával írtam a táblára. A tanulók figyeltek, és utánózták, amit csináltam. Egy idő múlva rá kellett jönnöm: itt valami nincs rendben, ugyanis a gyerekek körülbelül 40%-ához nem tudtam igazán eljutni. A gyengék gyengék maradtak, a kiemelkedő tehetségűek pedig unalmasnak tartották az iskolát. Ez a helyzet elviselhetetlenné vált számomra. Végére is a tanárnak is lehet szakmai önbecsülése és büszkesége!

Kerestem az oktatás differenciálásának a lehetőségeit. Végül a Jenaplan-iskolában találtam jól használható megoldásokat. Tanári odüsszeám során még valami mást is felfedeztem. Az egyes tanulók jellemzőihez mért helyes differenciálás egyáltalán nem könnyű dolog. Ahhoz az embernek olykor túl kell lépnie önmagán és saját előítéletein. Ennek a „túllépésnek” a szükségessége azokkal a meggyökerezett felfogásokkal és rutinná rögzült eljárásokkal függ össze, amelyek elválaszthatatlanok a frontális oktatástól. Ilyen előítéletnek tartom például ebben az összefüggésben a tanulókkal kapcsolatos efféle beidegződéseket: „Minden korosztályn belül a dolgok rendje szerint a nagyon gyengék aránya mintegy 20%. Az ilyen diákoknak egyszerűen több időre van szükségük egy-egy tananyagrészt elsajátítására. Jobb, ha velük kapcsolatban nem is táplálunk különösebb illúziókat. Amire a tantárgyi kínálatból később egyáltalán visszaemlékeznek, kész nyereség. Ha megbuknak és osztályt ismételnek, az máris egyfajta megoldása a problémának.”

Ha az ember saját előítéleteit már sikeresen „legyúrta” és szilárdan elhatározza, hogy munkájában lehetőség szerint minden diákjának egyformán eleget tesz, akkor neki kell látnia az iskolán és iskolai környezeten belüli ellenséges vagy legalábbis ellentétes erők leküzdésének. Könnyen észrevehető, hogy a kollégák nemigen viselik el az új pedagógiai nézeteket, a belőlük leszűrhető konzekvenciákat, és csak a régi minta szerint hajlandók továbbra is tevékenykedni. Vagy éppen az igazgató van azon a véleményen, hogy az efféle újítások az előírások szempontjából megvalósíthatatlanok. A tanulmányi felügyelet is ellenállhat. Végül pedig a szülők lehetnek azok, akik kétségbe vonják, hogy az iskola akkor is képes lesz

¹ Dr. K. Vreugdenhil az utrechti „Algemeen Pedagogisch Studiecentrum” igazgatója (Hollandia). Többek között annak a minisztériumi bizottságnak az elnöke, amely a tanárok szakmai profiljának és szakmai képességeinek fejlesztésével foglalkozik. Vezetője továbbá annak a csoportnak, amely megújítani hivatott a holland pedagógiai főiskolák tanárképző és továbbképző tevékenységét.

gyermekük oly fontos képzésének biztosítására, ha alapvetően megváltozik az intézmény régről megszokott képe.

Ámha mégis sikerül némi szabad pályát teremteni a differenciáló gyakorlat bevezetéséhez, rájön az ember, hogy ahhoz sok mindent még meg kell tanulnia. Nemcsak új tudásra, hanem új módszerekre is szüksége van. Ezek kidolgozása pedig időt, kitartást igényel. A differenciálás ugyanis egyszerre jelenti távlatok nyitását és a hozzájuk vezető józan, kis lépéseket. Egyedül, a kollégák többségének támogatása nélkül mindez nem lehetséges. Úgyhogy ösztönözni kell az iskola e szempontból való fejlesztését.

A differenciálásnak több motívuma van. Az első az a belső elégedetlenség, hogy a tanulóknak csak 60%-a tart velünk. A törekvés, hogy úgy tanítsunk, hogy ne csak a megtanítandó anyagot, hanem lehetőség szerint az összes tanulót tartsuk szem előtt. A differenciálásnak további fontos motívuma a modern társadalomnak az a követelménye – és ilyen társadalom kialakításán fáradoznak ma Magyarországon is –, hogy minden tagja megtanuljon tanulni. A dinamikus, állandóan változó társadalom mindenkitől megköveteli a fejlődést, az új információk feldolgozását, a flexibilitást. A modern társadalom Keleten és Nyugaton egyaránt igényli az egyéni tehetség, az egyéni képességek kibontakozását nemcsak kognitív, hanem affektív (elkötelezett), szociális és erkölcsi értelemben is. Ezeknek az új követelményeknek az oktatás belső differenciálása nélkül nem lehet megfelelni.

Az alapfeltételek

A differenciálás egy láncolat utolsó eleme. Ez a lánc bizonyos alapfeltételek meglétével/megteremtésével kezdődik. Idetartoznak az előzőekben leírt *motívumok*. Rajtuk túlmenően azonban kell, hogy legyen elképzelésünk az *iskolák külső és belső strukturálásáról* is. Loránd Ferenc „Egy épülő komprehenzív iskolamodellről” című dolgozatában (1994) világosan leírta ezt az elképzelést. Néhány lényeges eleme ennek az iskolamodellnek: a tizenkét évfolyamos iskola, az általános és szakképzés egysége, az esélyegyenlőség, a különböző képzési utak kínálata, az egyes iskolai szintek közötti átjárhatóság, a differenciálás a tananyag bonyolultsága és az előrehaladás üteme tekintetében. Az első ismérvtől eltekintve a többi szempont fontos jellemzője a holland Kulturális és Oktatási Minisztérium oktatáspolitikájának is. A tizenkét osztályos iskolát sajnos nem ismerjük. Kár, hiszen azóta már „common sense”, közhely, hogy a tanulók korai szelekciója (nagyjából a 10–12. életév között) megakadályozza a kissé lassabban fejlődő tanuló magasabb intellektuális szintű képzését. Hollandiában már évek óta igyekszünk legalább az oktatási program szintjén összehangolni a tanulók alapképzését (4-től a 15 éves korig). Az iskolarendszer hagyományos szerkezetének erős hatása nálunk mostanáig megakadályozta az egységes alapoktatást megvalósító iskola létrejöttét.

Ahol adott a történelmi esély az iskolaügy újjáalakítására, mint Magyarországon, ott ezt ki kell használni. Tehát olyan komprehenzív iskolamodellt kell kialakítani, amely kezdettől fogva az esélyegyenlőség jegyében működik. Persze az *esélyegyenlőség* nem lehet az iskola szerveződésének egyetlen elve. Egy modern iskolában, függetlenül attól, hogy komprehenzív iskoláról vagy gimnáziumról beszélünk-e, figyelembe kell venni a diákok között meglevő, néha igen jelentős *egyéni különbségeket* is. A belső differenciálás tehát mindenféle iskola számára fontos feladat. A komprehenzív modellnek e szempontból kiváltképp helyt kell állnia.

Természetesen az iskola mint közintézmény, nem fogadhatja el oly mértékig a tanulók közötti különbségeket, hogy a tanár kizárólag az egyes tanulók egyéni fejlődési lehetőségeit tartsa szem előtt. Az iskolának fontos feladata oly módon formálni az új generációt, hogy a képzés megfeleljen a *társadalmi igényeknek* és követelményeknek. Magyarán mondva ez azt jelenti, hogy a tanárnak két nyomvonalon kell folytatnia a munkáját. Egyrészt figyelemmel kell kísérnie az előírt oktatási célokat, másrészt komolyan kell vennie a tanulók egyéni vonásait, a tőlük érkező jelzéseket. Ez nemcsak nehéz, de vonzó feladat is!

A komprehenzív iskola koncepciójának további jellemzője a „*trambulintanterv*”. Ennek mintegy kétharmada közös mindenki számára, egyharmada pedig fakultatív, egyéni. Ez azt jelenti, hogy a közös, *alapcurriculum* feldolgozása mellett *egyéni tantervekkel* és rugalmas tananyagegységekkel vagy modulokkal kell dolgozni.

A differenciálás gyakorlati előfeltételei

A belső differenciálás fejlesztése a tanítási folyamat több tényezőjét érinti.

Kezdjük a környezettel. Az osztályterem, az iskola mint olyan és esetenként az iskola tágabb környezete a tanulók differenciált munkáját nemcsak lehetővé tenni, hanem serkenteni is hivatott. Az *ösztönző környezet* kialakításának *kritériumait* az alábbiakban vázolhatjuk:

- legyen teljes és gazdag az iskolai környezet;
- késztessen aktivitásra;
- legyen realista, és ösztönözzön a tananyag alkalmazására;
- tegye lehetővé a modellalkotást, biztosítsa a tanár felkészülését a tanulókkal folytatott munkára;
- ösztönözze a diákokat a tanulás önálló irányítására, az önálló munkára, önértékelésük fejlesztésére (Lodewijks, 1993).

Az ösztönző tanulási környezet kialakítása, kritériumainak megvalósítása alkotja a differenciálás *első* előfeltételét.

A differenciálás *második* előfeltétele a tanulók *önálló gondolkodásra és munkára* késztetése. Ez azt jelenti, hogy a tanulói tevékenységek egész sorát szervezzük meg és engedélyezzük. Három olyan forrást ismerünk, amelyekből mi, tanárok meríthetünk, ha érdekessé és kihívásokkal telivé szeretnénk tenni a tanulást, amely az önállóságot és a felfedezés vágyát hordozza magában. Ez a három forrás a következő:

- a strukturált tananyag, amely fogalmak, cselekvési sémák, műveletek elsajátítására ad lehetőséget;
- médiumok alkalmazása: verbális kommunikáció, demonstráció, szemléltetés, olvasás, írás/szövegalkotás;
- a tanulási folyamat funkciói: problémamegoldás, gyakorlás, alkalmazás (Aebli 1985).

Minden forráshoz megfelelő, sokrétű, tanítási/tanulási tevékenységfajták társulnak, amelyek *Hans Aebli* szerint a következők lehetnek: tárgyszerű (tárgyi) tevékenység; szociális (személyvonzatú) tevékenység; előállító (gyakorlati) tevékenység; ábrázoló tevékenység; szimbolikus tevékenység; reális tevékenység.

A sokféle tevékenységi fajta megszervezése is az oktatás differenciálását jelenti: minden tanuló reá szabott, megfelelő tevékenységformákkal fejlesztheti önnön személyes tanulási stílusát. Persze mindez még nem elegendő az önálló

tanulói munkához, mivel ez esetben is szükség van a *tanár adekvát szerepvállalására*, amelyet most pusztán érzékeltetni tudunk. Oktatói munkájában mindenképp alapvetően és következetesen az interaktivitás elvét kell érvényesítenie. Ez azt jelenti, hogy nem pusztán saját oktatási elképzelését tartja szem előtt, hanem érzékeli a tanulóktól érkező sokféle jelzést, és igyekszik őket aktivizálni. Ezt sok világos kérdéssel és rövid idő alatt (10 másodperctől 5 percre) feldolgozandó feladatokkal érheti el.

A differenciálás *harmadik előfeltétele a tanulók csoportmunkája*. A differenciálás azt is jelenti, hogy a tanár nem foglalkozik egyidejűleg valamennyi tanulóval. Csoportokban foglalkoztatja őket, miközben a diákok kölcsönösen segítik egymást, kicserélik eredményeiket és egyúttal szociális képességeiket is fejlesztik. A teammunka során kiértékelt képességekre a modern társadalom igényt formál.

A csoportban végzett munkát persze meg kell tanulni. A csoportmunka fontos *kritériumai*, feladatai és jellemzői a következők:

- a tanulók között pozitív értelemben vett kölcsönös függőségnek kell megvalósulnia;
- minden diáknak egyénileg is felelősséget kell éreznie a közös munka eredményéért, tehát a tanuló megőrzi önálló arculatát és „megszólíthatóságát”;
- egymás iránt is felelősséggel tartoznak a tanulók a közös tevékenység folyamatában;
- interakció valósul meg az együttműködő diákok között;
- a tanulók készségeit a közös munka során kell kialakítani és fejleszteni;
- a tanár folyamatosan figyelemmel kíséri a közös tevékenységet;
- a csoportok összetétele legyen heterogén;
- a tanulók osztoznak a közös munka irányításában (Ebbens 1994).

Formák és modellek

Az együttműködésnek a csoportban számos *gyakorlati formája* létezik. Megemlítünk néhányat közülük:

- **Kettősfogat/duó.** A tanulók teljes csoportjából 2-2 diák dolgozik együtt. Megtanulnak vezetni, összehasonlítani, érvelni.

- **Azonos számjelűek együtt:** a tanár a teljes tanulócsoport (osztály, nívócsoport) tagjainak egy nagyobb téma feldolgozását adja feladatul. Az összetett téma résztémáit a tanulók csoportmunka keretében, közösen dolgozzák ki. Végül a csoportmunkák eredménye alapján az összetett témát a tanulócsoport tagjai együttesen dolgozzák fel. A tanár mindenképp az osztály/nívócsoport minden egyes tagját, sorba haladva, ismételtelen 1-es, 2-es, 3-as, 4-es számjellel látja el. Így például egy 28 fős gyermekcsoportnak a hét 1-es, hét 2-es, hét 3-as és hét 4-es számjelű diákjából négy munkacsoportot hoz létre. Ezek a „szakértői csoportok” közös munkával feldolgoznak egy-egy résztémát. A csoportmunka befejeztével összeül a teljes nagycsapat, a „szakértők” közreadják a résztémákra vonatkozó tudásukat, és annak alapján együttesen oldják meg az összetett témát. Ennek során véleményütköztetésre, álláspontok megfogalmazására, a téma részletes kifejtésére kerül sor.

- **„Asztaltársaság”:** 4 fő, két kettes csoportot alkot. Először 2-2 fő dolgozik együtt, majd az egyik duó összehasonlítja eredményeit a másikéval. Meginterjúvolják egymást; kicserélik véleményeiket és tapasztalataikat; hipotéziseket állítanak fel, és következtetéseket vonnak le.

- **„Asztaltársaság”:** a teljes csoport tagjai 3-5 fős csoportokban dolgoznak ki egy meghatározott témát, oldanak meg adott problémákat.

A felsoroltakon túl a holland Jenaplan-iskolákban ismert az úgynevezett „törzscsoport” fogalma. Ezek vegyes életkorú csoportok: három évfolyam él és dolgozik együtt az iskolában. Ez a helyzet differenciálásra készíti a tanárt.

Valamennyi említett differenciálási forma, modell alkalmazásakor a tanár – kérésre – készen áll egyes tanulók, illetve csoportok támogatására, szükséges instruálására.

Összegzés

A belső differenciálásnak számos aspektusa van. Ebben a dolgozatban csak érintőlegesen térhettem ki néhány lényeges alapkérdésre, gyakorlati feltételre és megvalósulási formára. A további együttgondolkodáshoz legalábbis a következők kidolgozására van szükség: a tanárok munka- vagy elméleti koncepciói, mint a mindennapi cselekvés irányítói; a tananyag strukturálása; az önálló tanulói munkafeladatok pontos megjelölése; a tanulók gyakorlati munkája (például a szituáció-orientált oktatás/tanulás folyamatában) (Vreugdenhil 1992).

Az oktatás belső differenciálásával kapcsolatban felvázoltak implementációja kaput nyit az iskolafejlesztési stratégiák kidolgozásához. Ilyen stratégiák nélkül nem érhető el az a differenciálási szint, amelyet üdvösnek és megvalósítandónak tartunk. A belső differenciálás ugyanis nemcsak szükséges a modern iskolában, hanem olyannyira összetett kérdés is, hogy csak számos szempont körültekintő mérlegelésével és figyelembevételével érhető el. A belső differenciálás fogalmának körülírásával az iskolafejlesztésnek egy olyan lényeges témáját érintettük, amellyel minden modern államnak foglalkoznia kell. Emiatt is oly sűrűn fontos az európai országok együttműködése.

Látókör

Herskovits Mária–Gyarmathy Éva

A tehetség feltárása*

A szerzők a tehetség azon jeleit keresték, amelyek a későbbi kiemelkedő értelmi képességek előrejelzését ígérk. Egy 1986 óta folyó longitudinális vizsgálat sorozatban követték nyomon a képességek alakulását. Tesztekkel értékelték a gyerekek teljesítményét, majd összevetették a tanulótársaknak és a tanároknak róluk alkotott véleményével.

Nehéz a tehetségnek mindent magába foglaló meghatározását adni, hiszen az „átlagon felüli” kifejezés elég tágan értelmezhető. Gyermekkorban, ritka kivételtől eltekintve, inkább csak tehetségigérettről, „tehetségre irányuló hajlamról” (Révész, 1918) beszélhetünk. Nagyon sokféle tehetség létezik, ezek gyökere, fejlődése szerteágazó, ezért szinte lehetetlen a képességeknek és hajlamoknak olyan széles körű listáját összeállítani, amely minden egyéni kombinációt tartalmaz. A következőkben néhány jellemző tehetséggelfogást ismertetünk.

Galton (1869) a kiválóságot az örökléssel kötötte össze. A tehetséget az intelligenciával azonosította, felfogása statisztikai alapokon nyugodott. Szerinte a kivételes egyének azok, akik a populációnak csak igen kis százalékát képviselik. Példái szerint prominens bírók, püspökök elérik azt a színvonalat, amit négyezerből csak egy képes elérni. A zsenik milliókból egyetlenek. Ezek az emberek kiemelkedő értelmi képességekkel rendelkeznek, rengeteg energiájuk van, egészségesek, független és céltudatos a gondolkodásuk és elkötelezettjei munkaterületüknek. Galton gondolkodása talán még a mai napig is hat, ha a tehetségről esik szó.

Terman (1925), Galton felfogását elfogadva, követéses vizsgálatot indított másfél ezer intellektuális tehetség bevonásával. Kiválasztási szempontja a magas intelligencia volt: 140 feletti IQ-val rendelkező gyerekek kerültek tehetségmintájába. Még ma is használják az adatait, újra feldolgozzák, elemzik. Kiderült, hogy nem a legintelligensebb gyerekekből lettek a legnagyobb alkotók, hanem a motiváció, kitartás és egyéb személyiségjegyek befolyása érvényesült (Perkins, 1981).

Az 50-es években az intelligenciáról a kreativitásra került a hangsúly. Guilford (1950) jelentős szerepet játszott a divergens gondolkodást mérő tesztek fejlődésében és használatuk elterjedésében. Különbséget tett konvergens és divergens gondolkodás között. (A konvergens gondolkodás az adott helyzetben egyetlen érvényes jó megoldást keres, míg a divergens gondolkodás egy-egy helyzetre több érvényes jó megoldást talál.)

Kreatív és intelligens fiatalok vizsgálata nyomán kiderült, hogy az intelligencia és a kreativitás nem minden esetben esik egybe, és Getzels–Jackson (1958) szükségesnek látta kiszélesíteni a tehetség definícióját a kreativitással.

Torrance (1967) a kreativitást összetevői – az eredetiség (originalitás), flexibilitás, fluencia és elaboráció – mentén mérő teszteket alakított ki Guilford nyomán.

* A kutatást az OTKA támogatja.

Az Amerikai Oktatási Hivatal 1972-ben kiadott „A tehetségesek oktatása” című publikációjában a következő definíciót ajánlotta (Marland, in: Ranschburg, 1988): „Kiemelkedő képességű gyerekek azok, akik a következő területeken magas teljesítményeket érnek el vagy potenciálisan magas képességekkel rendelkeznek:

1. általános intellektuális képességek
2. speciális iskolai képességek
3. kreativitás, alkotó gondolkodás
4. vezetői képességek
5. vizuális és előadó-művészetek
6. pszichomotoros képességek.”

Renzulli (1978) szerint a tehetségre jellemző viselkedés három alapvető tulajdonságcsoporthoz tartozik: átlag feletti képesség, feladatalkötelezettség és kreativitás – integrációját mutatja. A tehetséges gyerekek azok, akiknél megmutatkozik vagy képesek kifejleszteni magukban ezt az integrációt, és alkalmazni valamely, az emberiség számára potenciálisan értékes területen. Ezeknek a gyerekeknek a tanulmányi lehetőségek széles választékára van szükségük, amelyet nem feltétlenül nyújt a szokványos iskolai oktatás.

Mönks (1992) Renzulli modelljét módosította. Szerinte a tehetség kibontakoztatásának alapfeltételeihez tartozik a környezet. A belső tulajdonságok a környezeti háttérrel keresztlül juthatnak érvényre: a család, az iskola és a társak fontos tényezők. A család értékeket ad, a tanár kapukat nyit, a társak mint katalizátorok hatnak.

Gagné (1991) „megkülönböztető modell”-jében elkülöníti a természetes képességeket (giftedness) és a módszeresen kifejlesztett készségeket (talent), amelyek szakemberré tesznek egy adott területen. Vagyis megkülönbözteti az átlag feletti képességekkel rendelkező potenciális tehetséget és az emberi tevékenységek valamely területén átlag feletti teljesítményt nyújtó tehetséget.

A különleges tehetséget a tudás és a szükséges készségek megszerzéséhez felhasznált képességek alkalmazása az intraperszonális (motiváció, önbizalom, érdeklődés, kitartás stb.) és környezeti katalizátorok (család, iskola, véletlen stb.) támogatásával, valamint szisztematikus tanulással és gyakorlással hozza létre.

Ez a modell három nagyon fontos gondolatot hordoz a képességek interakciójával kapcsolatban, így az azonosítás kérdésében. A képességek és készségek Gagné által felrajzolt interakciója feltételezi, hogy egy adott képesség több különböző területen megmutatkozó tehetség kifejlődésében is szerepet játszhat, és bármely tehetség több képességből is eredhet. Következésképpen Renzulli háromkörös elméletével szemben Gagné azt állítja, hogy nincs olyan tulajdonság, amely mindenféle tehetség előfeltétele. A harmadik, számunkra nagyon lényeges következménye a definíciónak, hogy a kiemelkedő teljesítményt elérők biztosan kiemelkedő képességekkel is rendelkeznek, míg a kiemelkedő képesség maga nem jelenti, hogy kiemelkedő teljesítményre képes az egyén. Ezt legjobban az alulteljesítő tehetségesek bizonyítják.

A kutatás ismertetése

A tehetségidentifikációt célzó kutatásunk tervezésekor az volt a célunk, hogy a tehetséget leíró és magyarázó definíciók és ezekre alapozott módszerek előrejelző értékét longitudinális, hazai kutatássorozatokban tanulmányozzuk.

A tehetség azon jeleit keressük, amelyek a későbbi kiemelkedő értelmi képesség előrejelzését ígérik, így nem foglalkozunk a művészet, a sport stb. területén megjelenő tehetséggel.

A kiemelkedő intellektuális képességek alakulását követő longitudinális vizsgálatunkban 1000 budapesti, különböző szociokulturális háttérű iskolába járó gyermek vett részt. A vizsgálat 1986-ban a gyerekek 9 éves korában kezdődött, és a mai napig is tart. A teljes mintáról és abból kiválogatott csoportokról kétevenként vettünk fel adatokat.

A tehetséggazonosításban egyaránt használnak objektív és szubjektív mérési eljárásokat, de általában nem együtt, nem ugyanazon a mintán. Objektív az eljárás, amikor valamilyen teljesítményt értékelünk, szubjektív a tanulóról, viselkedéséről és teljesítményéről alkotott vélemény alapján történő értékelés. Vizsgálatunk sorozatunkban megkíséréljük a kétféle megközelítés által nyújtott információkat összevetni, és ezzel többféle intellektuális tehetség felismerését elősegíteni. Korábbi tanulmányunkban (*Herskovits-Gyarmathy, 1994*) a tehetséggazonosításban használatos különböző eljárások közötti meg nem feleléseket mutattuk ki, most ezeket az eredményeket háttérük megvilágításával vizsgáljuk tovább.

Különböző eljárások alkalmazásával különböző számú tehetséges gyereket választhatunk ki, és természetesen sok esetben nem ugyanazok a gyerekek kerülnek a mintába az egyik eljárással, mint a másikkal. A dilemma, hogy melyik eljárás vagy az eljárások milyen kombinációja a legalkalmasabb a tehetségkiválogatásban, ma is élő probléma, az egydimenziós méréseket egyre inkább komplex megközelítések váltják fel.

A tehetségek támogatásában azonban nem kiválogatásuk a döntő, sokkal inkább a megfelelő környezeti tényezők biztosítása számukra. *Mónks* (1992) a tehetség kibontakozásában a környezeti faktorokat – család, iskola, társak – meghatározó jellegűnek írja le. Feltételezésük szerint ezeken belül az értelmi fejlődésben rendkívüli jelentősége van az iskolának, különösen azoknak a gyerekeknek az esetében, akiknek a család nem nyújt eléggé ingergazdag, az intellektuális értékeket előtérbe helyező környezetet. A pedagógus véleménye alapvető fontosságú a gyerek fejlődésére, nemcsak intellektuális téren, hanem személyiségének alakulásában is.

Kérdésfelvetés

Jelen tanulmányunkban a *tanári értékelésnek* az értelmi képességeket mérő *teszt-eredményekkel*, pontosabban azok meghatározott kombinációival való összefüggését kívánjuk vizsgálni. Elemzésünkbe bevonjuk a gyerekek szociokulturális jellemzőit és bizonyos személyiségjegyeit is. Mivel rendelkezésünkre áll minden gyerekről kilencéves korában a tanítója által adott értékelés, valamint kilenc-, tizenegy és tizenkét éves korukban nyújtott teszt-eredményeik, lehetőségünk van ezen teszt-eredményeknek, a gyerekek fejlődésének és a pedagógus véleményének összevetésére. A gyerekek képességeinek alakulását erősen befolyásolja pedagógusuk véleménye. Ezt a hatást még jobban erősíti a társaknak a tanárhoz nagyon hasonló véleménye.

Az eredmények háttérének megvilágítását szolgálják a további vizsgálati adatok. Milyen szociokulturális háttér, önértékelés és kompetencia érzése játszik szerepet a képességek alakulásában? Milyen összefüggésben vannak mindezek a

tanár véleményével? Milyen intelligenciaszintet és -struktúrát mutatnak a csoportos eljárással kiválasztott gyerekek egyéni vizsgálati helyzetben?

A kiegyensúlyozatlan intellektuális képességekkel rendelkező gyerekek iskolai megítélése gyakran problémás (Herskovits-Gyarmaty, 1993). Mint korábbi vizsgálatunkból kiderült, a cselekvéses irányba erősen eltolódott intelligenciastruktúra az iskolai eredményesség szempontjából hátrányt jelent, és ez tükröződhet a tanár megítélésben is.

Vizsgálati módszerek

A vizsgálatban használt mérőeszközöket az 1. táblázat ismerteti:

1. táblázat — Alkalmazott mérési eljárások

Vizsgálati eljárások	Életkor	Vizsgált mutatók
<i>A kiválasztáshoz</i>		
Raven Standard Progressive Matrices	9,11	produktív intelligencia
Otis-Lennon-teszt	9	verbális, matematikai, figurális gondolkodási készség
Torrance-körök	9	divergens gondolkodás
Tanári Értékelő Skála	9	képességértékelés
Társak véleménye	9	képességértékelés
<i>A kiválasztott gyerekekkel</i>		
Wechsler-féle teszt (MAWI)	12	intelligencia
Félig strukturált interjú	12	családi háttér
„Három kiállítás”	12	motiváció, értékek
ITF/Intellektuális Teljesítményért Való	9,11	külső-belső kontroll
Felelősségvállalás Teszt		

A kiválasztáshoz használt tesztek – *objektív módszerek* – mindegyike az értelmi képességeket jelzi. A Raven- (max. pontszám 60) és az Otis-Lennon-tesztek (max. pontszám 80) a konvergens gondolkodást vizsgálják. Az előbbi az intellektuális potenciált célozza, és a jövőbeli teljesítmények előrejelzője, a leginkább kultúrafüggetlennek tartott eljárásnak igen gyakran használják a nemzetközi kutatásokban. Az utóbbi a reproduktív gondolkodási képességeket célozza, az iskolai osztályzatokkal korrelál. Nem közvetlenül a tudást méri, de olyan logikai, gondolkodási képességeket (szavakkal, számokkal, ábrákkal), amelyeket az iskolai oktatás során fejlesztenek. A Torrance-körök rajzos teszt, a divergens, nem egyetlen jó megoldásra irányuló gondolkodást, a kreativitást, originalitást méri. A tesztnek csak az originalitásmutatóját (elért max. 50 pont) használtuk fel.

A két *szubjektív mérési eljárás* a tanár és a társak ítélete. A tanár 20 tételből álló értékelő skálán jellemzi a gyerekeket (max. pontszám 100), a társak osztálytársaik különböző feladatokra való alkalmasságát ítélik meg (max. pontszám 6). A két eljárás igen nagy korrelációt mutat, amit valószínűleg a kilencévesek erős konformitása okoz.

Az értelmi képességek mérésére használt objektív tesztek közötti korrelációk az egész mintára nézve viszonylag magasak voltak, de a kiemelkedő képességűek esetében ellentmondások is mutatkoztak. Sokkal alacsonyabb korrelációt mutatnak viszont a teszteredmények a szubjektív mérési eredményekkel. Sokszor ellentmondtak egymásnak, különösen az eredetiség esetében (Herskovits-Gyarmaty, 1994). A tesztek átlagai az iskolák, de még az azonos iskolán belüli osztályok között is nagyon eltérőek.

A követéses vizsgálat során az egyéni követésre kiválasztott gyerekekkel a Wechsler Intelligencia Teszt magyar adaptációját (*Kun-Szegedi, 1983*) vettük fel 12 éves korukban. Tíz részpróbából álló, a nyelvi (VQ) és cselekvéses (PQ) intelligenciahányadost külön is mérő teszt. Mind a hazai, mind a nemzetközi gyakorlatban elterjedt eljárás. A kiemelkedő képességeket kerestük, ezért választottuk a teszt felnőtt változatát, amely erre a korosztályra már standardizált, és megfelelően differenciál magas képességszint esetén is.

Az Intellektuális Teljesítményért Való Felelősségvállalás (ITF) kérdőíve iskolai siker- és kudarchelyzetekre vonatkozik. Kérdésfeltevése az, hogy a gyerek a siker vagy kudarc okát saját magának vagy környezete más személyének, esetleg a véletlennek tulajdonítja-e. A magasabb pontérték mindkét skálánál az erősebb belső kontrollra, az adott helyzetben való felelősség vállalására utal, ami a lehetőségek eredményre váltásának fontos mediáló tényezője (*Herskovits-Gefferth-Kürti, 1990*).

Vizsgálati csoportok

Kérdésfeltevésünknek megfelelően a korábban nyert teszteredmények és tanári értékelés alapján a mintán belül három csoportot alakítottunk ki.

Az „A” csoportba (30 fő) azok a gyerekek kerültek, akik megfeleltek a következő kritériumoknak:

- mind a három objektív tesztben átlag felett teljesítettek,
- legalább egy objektív tesztben elérték a legmagasabb kategóriát,
- a tanári értékelésben a legmagasabb kategóriába kerültek.

Ezek a gyerekek jó képességűek, és tanítójuk is így ítéli meg őket. Fejlődésük problémamentesnek látszik, hiszen kiemelkedő képességük nyilvánvaló. Két csoportot állítunk szembe velük, melyeknél ellentmondás található a tesztekkel mért képességek és a tanár véleménye között.

A „B” csoportba (12 fő) sorolás kritériumai a következők voltak:

- egyetlen objektív tesztben se nyújtottak átlagosnál jobb eredményt,
- egy objektív mutatóban az átlagnál gyengébb képességeket mutattak,
- a tanári értékelésben a legmagasabb kategóriába kerültek.

Nem tudjuk, vajon a tesztelésnél voltak-e indiszponáltak ezek a gyerekek, vagy a tanítójuk látott esetleg személyiségükben valami többletet, amit a képességtesztek nem mérnek. Elképzelhető, hogy ezek a gyerekek alacsony színvonalú társaik között kiemelkedőnek tűnnek, és a pedagógus ennek alapján értékeli őket. Fejlődésükhöz nagy segítség lehet, hogy tanítójuk motiválja őket, erősíti önbizalmukat azáltal, hogy kiemelkedőnek tartja őket.

A „C” csoportba (21 fő) a következő kritériumoknak megfelelő gyerekek kerültek:

- minden objektív tesztben átlag feletti eredményt értek el,
- legalább egy objektív mutató szerint a legmagasabb kategóriába tartoznak,
- a tanítójuk szerint az átlagosnál kevésbé tehetségesek.

Ezeknek a gyerekeknek a képességei az „A” csoportéval megegyeznek, de a pedagógus megítélése szerint gyenge képességűek, és tanulmányi eredményeik is gyengébbek. Fejlődési prognózisuk nem kedvező, mivel képességeiket nem tudják realizálni. Hátrányos megítélésük visszahat önértékelésükre, motiváltságukra és személyiségük alakulására is. Kérdés, hogy ezt a diszkrepanciát mi okozza: az

alacsonyabb szociokulturális helyzet miatti nehezebb alkalmazkodás, kiegyensúlyozatlan intelligenciastruktúra, motivációs jellemzők?

Csoportjaink között már az alapadatok eloszlásában jellemző különbségek vannak. Míg az „A” és a „C” csoportnak a Raven- és az originalitás teszteredményei megegyeznek (még a „C” csoporté valamivel magasabb is); az iskolai teljesítményhez szükséges gondolkodási képességeket mérő Otis-Lennon-tesztben a „C” csoport alacsonyabb értéket ad. A „B” csoportban a logikai képességek viszonylag alacsony átlagszintje mellett feltűnő az originalitás alacsony értéke.

2. táblázat — Az egyes csoportoknak a kiválasztás alapját képező vizsgálatokban elért eredményeinek átlagai

Csoport	Raven-teszt	Otis-Lennon	Torrance originalitás	Tanári értékelés	Társak véleménye
A	46,8	57,8	20	89,1	5,1
B	39,4	37,6	8	87	4,6
C	47,8	52,1	20,8	52,7	2,8

Vizsgálati eredmények

1. Szociokulturális háttér

Mindegyik csoportban több a fiú, mint a lány, de nem szignifikáns a különbség.

Ha a szülők végzettségét tekintjük, a két, objektív mutatókban jó eredményt elérő csoportban szignifikánsan több magasan képzett szülőt találtunk (3. táblázat). Megjegyzendő, hogy alacsony iskolai végzettségű szülők gyerekei elhanyagolható arányban szerepelnek a 63 kiválasztott gyerek között, mutatva a mérhető intellektuális képességek kemény szociokulturális meghatározottságát.

3. táblázat — A szülők iskolai végzettsége

Csoport	Egyetem	Középiskola	Alacsonyabb	
A	23	5	2	p<0.01
B	5	6	1	n. sz.
C	14	6	1	p<0.20

Így az a kézenfekvő feltevés megdőlt, hogy a „C” csoportba került gyerekek kiemelkedő képességeit az alacsony szociokulturális helyzet okozta lemaradás miatt nem fedezte fel a tanár. Jelen vizsgálatban az ugyanolyan szociokulturális szintű családokból érkező gyerekek egyformán magas szinten teljesítettek a tesztekben, de különböző az iskolai eredményességük, elismertségük.

A magyarázatot lehet a család intellektuális fejlesztő, illetve motivációs hatásában keresni. Iskoláskor előtti korban a szociális környezet színvonalmutatójával korrelál a gyerek verbális intelligenciája, iskoláskorban már egyértelműen az anyai intelligenciával (Luster-Dubow, 1992). Ennek a hatásnak a megismeréséhezadataink finomabb elemzése szükséges.

Az átlagos vagy gyenge képességű gyerekek közül, akiket a tanítónő kiemelkedőnek ítélt, arányukhoz képest sokan középfokú végzettségű szülők gyermekei. Feltehető, hogy ezek a gyerekek jól alkalmazkodók, tanulásra motiváltak, így fejlődési prognózisuk kedvező.

2. A potenciális gondolkodási képességek fejlődése

Ha a Raven-teszt eredményeit nézzük, megdöbbentő változásokat tapasztalunk két év elteltével. Annak a csoportnak a pontszámai nőttek a legjobban, amelyet a tanító a tesztben mutatott képességeiknél jobbnak tartott. Ezzel szemben a pedagógus által alulértékelt csoport rosszabb eredményt ért el tizenegy évesen, mint kilencévesen. Még ezzel együtt is magasabb pontszámot szerzett a „C”, mint a „B” csoport, de jelentősen csökkent a különbség közöttük.

4. táblázat — Raven-teszteredmények kilenc- és tizenegy éves korban

Csoport	Raven 9	Raven 11
A	46,3	49
B	39,4	44
C	47,8	46,4
szignif.	A-B $p < 0.01$ B-C $p < 0.01$	A-B $p < 0.1$

A jól ismert, ún. Pygmalion-effektus (Rosenthal-Jacobson, 1968) szerint a nevelő véleménye nemcsak a gyerek tanulmányi eredményeit, hanem tesztekkel mért képességeit is befolyásolja. Mégis meglepő volt tapasztalni, hogy a képességvizsgálatok közül a leginkább kultúrafüggetlen Raven-féle teszt is, amely az intellektuális potenciált jelzi, ilyen egyértelműen mutatja a tanári megítélés hatását.

Módszertani szempontból ez az eredmény jelzi a szubjektív feltáró módszerek (tanári, esetleg szülői vélemény) értékét, mivel ezek olyan gyerekeket választanak ki tehetségesnek, akik a teszteljárásnál elsikkadnának, és így egy esetleges fejlesztő programból kimaradnának.

Ugyanakkor a teszteredmények hívják fel a figyelmet olyan gyerekekre, akiknek kiemelkedő képességeit a tanár nem veszi észre, és ahogy vizsgálati eredményeink is bizonyítják, két év alatt intellektuális potenciáljuk jelentősen romlik. Fejlesztő programba való bevonásuk esetén valószínűleg ezek a gyerekek is kedvezőbben fejlődtek volna.

A kétféle típusú tehetségfelismerési eljárás kiegészíti egymást, együttes használatuk biztosítja az optimális kiválasztást.

3. A Wechsler Intelligencia Teszt eredményei

Az eredményeket az 5. és 6. táblázat mutatja.

5. táblázat — A MAWI-eredmények eloszlása

Csoport	N	átlagos 91-109	Intelligenciahányados		
			átlag feletti 110-120	igen magas 121-130	extrém magas 131-
A	29	—	5	14	10
B	12	5	5	2	—
C	19	6	3	7	3

6. táblázat — A MAWI-tesztben elért eredmények csoportonkénti átlagai

Csoport	IQ	VQ	PQ
A	129,5	124,7	125,2
B	111,3	105,7	114,8
C	118,8	114,5	119,4
szignif.	A-B $p < 0.01$ A-C $p < 0.01$	A-B $p < 0.01$ A-C $p < 0.20$	

Ahogy az 5. táblázaton látható, a teszteredmények és a tanári vélemény egyezése jelentette a legbiztosabb ítéletet. Az „A” csoportban mindenki átlag felett teljesített, sokan kerültek az extrém magas intelligenciahányadosot elérők tartományába. Feltűnő, hogy a verbális-cselekvéses hányados értéke csak náluk teljesen kiegyenlített, míg a másik két csoportban a praktikus intelligencia irányába tolódik el.

Azok közül a gyerekek közül, akiket a tanár igen alacsonyan értékelt, bár teszteredményeik kiemelkedőek voltak („C” csoport), 12 évesen sem teljesített senki átlag alatt. Több mint a fele a csoportnak magas, 120-nál nagyobb IQ-t ért el. Elgondolkodtató, hogy 7 magas és 3 extrém magas IQ-jú gyereket tanítójuk gyenge képességűnek látott.

A „B” csoportból szintén mindenki legalább átlagosan teljesített, 7 gyerek pedig átlag felett, annak ellenére, hogy 9 évesen mindannyian átlag alatti eredményeket értek el a tesztelésnél. A csoportos tesztelés hibaforrását jelzi, hogy két igen magas IQ-jú gyereket a gyengék-átlagosak közé sorolt. Esetükben a tanár szeme bizonyult jobbnak.

4. Intellektuális teljesítményért vállalt felelősség

A következő összehasonlítást az intellektuális teljesítményért vállalt felelősség (locus of control) változásában végezzük. A belső kontroll, adott esetben a saját intellektuális teljesítményért való felelősségvállalás olyan alap, amelyben a személy sikereit és/vagy kudarcait elsősorban saját képességeinek, erőfeszítésének vagy annak hiányának tulajdonítja, szemben a véletlennel, szerencsével vagy más személlyel. Enélkül elképzelhetetlen a teljesítmény elérésére irányuló tartós erőfeszítés.

Crandall-Katkovsky-Crandall (1965) mérési eljárását 9 és 11 éves korban alkalmaztuk. A 7. táblázat mutatja a három csoport átlagait (max. pontszám 17).

7. táblázat — Az intellektuális teljesítményért vállalt felelősség alakulása

Csoport	9 évesen		11 évesen	
	Siker	Kudarac	Siker	Kudarac
A	14,4	12,4	13,5	9,2
B	13,9	10,7	12,5	9,6
C	13,9	11,9	11,9	8,1
szignif.	A-C $p < 0,20$			

Ahogy látható, nincs jelentős különbség a három csoport átlagai között az indulásnál. Két év alatt azonban változott a helyzet. Az intellektuális teljesítményért vállalt felelősség mindhárom csoportban csökkent, különösen kudarchelyzetben, ami azt jelzi, hogy a gyerekek iskolai kudarcaikért egyre kevésbé tartják

magukat felelősnek. Akár az az oka ennek, hogy valóban sok igazságtalanság, illetve véletlen játszik szerepet értékelésükben, akár a kudarcok feldolgozása, az azokból való tanulás képességének kiépítésében nem kapnak segítséget, pedig a felelősség elhárítása veszélyes tendencia.

A legnagyobb csökkenés a „C” csoportnál figyelhető meg. Az alulértékelt gyerekek belső kontrollja gyengült a leginkább, a magasra értékelték ehhez képest erősebbé vált. Anélkül, hogy túlzottan nagy hangsúlyt adnánk az eredményeknek, látnunk kell az alulértékelés ártalmait és azt, mennyire támogató lehet a bizalom, a képességekbe vetett hit.

5. „Három kívánság”

Az interjú során megkértük a gyerekeket, mondják meg, mit kérnének egy mesebeli varázslótól. A válaszok a személyiség irányulásához, a motiváció elemzéséhez nyújtanak adatot. A válaszok közül a következő kategóriákat emeljük ki:

8. táblázat — A „három kívánság” a három csoportban

	A	B	C
1. Jó tanulás	8	6	3
2. Konkrét tárgy	1	7	1
3. Eredeti kívánságok, onnipotens fantáziák (amit valóban csak egy varázslótól lehet kérni)	2	—	4

A csoportokon belüli elemszámok sajnos kisebbek az eredetinel, mivel nem tudtunk minden esetben értékelhető választ nyerni. A kis elemszám miatt statisztikailag nem is értékelhető az eredmény, azonban így is sokat elmond.

A tanári megítélés nemcsak a manifesztálódó képességekre utal, hanem a gyerekek személyiség- és motivációbeli különbségeire is. Láthatjuk, hogy a jó iskolai teljesítmény főleg a magasra értékelt gyerekeknél jelenik meg, mint kívánt lehetőség. Az alulértékelt gyerekek fele viszont valamilyen, az iskolával és a konvencionális javakkal nem összefüggő dolgot kíván, élénk képzelőerejével, eredetiségével valami másra, többre vágyik.

Könnyen elképzelhető, hogy nem fogja a tanár kiemelkedő képességüként azonosítani azt a gyereket, aki 135-ös IQ-jával és közepes osztályzataival nem jó osztályzatokat kér a varázslótól, hanem olyan ceruzát szeretne, amit ha be- vagy kikapcsol, megállíthat, illetve elindíthat vele a világon minden mozgást. Pedig ez a gyerek talán valóban tehetséges, és eredetibb gondolkodással, rugalmasabb szemlélettel megtalálhatjuk hozzá a kulcsot.

Összefoglalás

A gyerekek különböző életkorban mért képességeinek és a tanári értékelésnek összefüggéseit, ezeknek a gyerek fejlődésére gyakorolt hatását vizsgáltuk.

Nem meglepő, hogy azok a gyerekek fejlődnek a legkedvezőbben, akiknek magas szintű és kiegyenlített képességstruktúráját a tanár is felismeri. A két ellentmondásosan értékelt („B” és „C”) csoportban karakterisztikus azonosságok és különbségek mutatkoznak. Mindkét csoport intelligencia struktúrája alacsonyabb és kiegyenlítetlenebb, mint az első csoporté. Ugyanakkor mindkét csoportban vannak igen magas intelligenciájú gyerekek (habár a tanár által alulértékeltben többen). Ez felhívja a figyelmünket arra, hogy a legtöbb jó képességű gyerek az

objektív és szubjektív módszerek (tesztek és tanári megítélés) együttes alkalmazásával fedezhető fel.

A gyerekek intellektuális képességeinek, felelősségvállalásának alakulása egyértelműen mutatja a gyerekekről kialakított iskolai vélemény fontosságát, még akkor is, ha a véleményt adó pedagógus – mint vizsgálatunkban – a későbbiekben nem tanítja a gyereket. A képességeiknél jobbnak tartott gyerekek fejlődése intellektuálisan és személyiségjegyeikben is kedvezőbb. Az alulértékeltéké pedig – még a kultúrafüggetlennek tartott képességek esetében is – kedvezőtlenebb.

A tanárok sok esetben meglátják a tehetség lehetőségét akkor is, amikor ez csoportos teszteléssel nem mutatkozik meg. Ugyanakkor a „szabálytalan” tehetséges gyerekek iránti érzékenység növelésével kevesebb, kimutathatóan kiemelkedő képességű gyerek kallódna el. Érdemes volna pszichológiai szempontrendszer is felhasználniuk a különböző típusú tehetséges gyerekek felismeréséhez, mert alapvetően jó ítéleteik ezáltal tovább differenciálódhatnak.

„A tehetség olyan valami, amit feltalálunk, és nem felfedezünk. Az a tehetség, amit egyik vagy másik társadalom annak tart, és ezért az egyes társadalmak igénye szerint időről időre változik a fogalom. Ha a tehetség definíciója használható, akkor az kedvező következményekkel jár mind a társadalom, mind az egyén számára. Ha a definíció nem eléggé hasznavehető, akkor értékes tehetségek vesznek el, és kevésbé értékesnek jut a támogatás, bátorítás. Ezért fontos megértenünk, hogy mit jelent számunkra és mások számára a tehetség fogalma.” (Sternberg-Davidson, 1990)

Irodalom

- Crandall, V. C.–Katkovsky, W.–Crandall, V. J. (1965): Children's beliefs in their control of reinforcements in intellectual academic achievement behaviors. = *Child Development*, 36, 91–109. o.
- Gagné, F. (1991): Toward a Differentiated Model of Giftedness and Talent. In: Colangelo, N.–Davis, G. A. (Eds.): *Handbook of Gifted Education*. Boston, Allyn–Bacon.
- Galton (1869): *Hereditary Genius*. Maximilian, London.
- Getzels, J. W.–Jackson, P. W. (1958): The meaning of giftedness – an examination of an expanding concept. *Phi Delta Kappan*, 40. In: Passow, A. H. (1985): *The gifted as exceptional*. ed. Freeman, J.: *The Psychology of Gifted Children*. John Wiley–Sons Ltd.
- Guilford, J. P. (1950): Creativity. = *American Psychologist*, 5, 444–454. o.
- Heller, K. A. (1989): Review: Perspective on the diagnosis of giftedness. = *German Journal of Psychology*, 13, 1–20. o.
- Herskovits–Gefferth–Kürti (1990): Kiváló képességű tanulók belső kontrolljának vizsgálata. = *Pszichológia*, 10, 585–600. o.
- Herskovits M.–Gyarmathy É. (1993): Kiegyensúlyozatlan intelligenciastruktúrájú tehetséges gyerekek. = *Pszichológia*, 13 (4), 523–550. o.
- Herskovits M.–Gyarmathy É. (1994): Kérdések és ellentmondások a tehetséges gyerekek kiválasztásában = *Pszichológia*, 14 (4), 515–534. o.
- Kun M.–Szegedi M. (1983): *Az intelligencia mérése*. Akadémiai Kiadó, Bp.
- Luster, T.–Dubow E. (1992): Home environment and maternal intelligence as predictors of verbal intelligence: Comparison of preschool and school-age children. = *Merrill–Palmer Quarterly*, 38 (2).

- Mönks, F. J. (1992): Development of gifted children: The issue of identification and programming. ed. Mönks, F. J.-Peters, W. Á. M.: Talent for the Future. Van Gorcum, Assen/Maastricht
- Perkins, D. (1981): The Mind's Best Work. Harvard University Press, Cambridge.
- Ranschburg J. (1988): A tehetséges tanulók speciális képzésének elméleti és gyakorlati kérdései. = Pszichológia, (8) 1, 61-84. o.
- Renzulli, J. (1986): The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. Sternberg, R. J.-Davidson, J. E. (Eds.): Conceptions of Giftedness. Cambridge University Press, Cambridge.
- Révész G. (1918): A tehetség korai felismerése. Benkő Gyula Csász. és Kir. Könyvkiadó, Bp.
- Rosenthal, R. J.-Jacobson, L. (1968): Pygmalion in the classroom. Holt, Rinehart, New York.
- Siegler, R. S.-Kotovsky, K. (1986): Conclusions and integration. In. eds. Sternberg, R.-Davidson, J. E. (1990): Conception of Giftedness. New York, Cambridge University Press, 417-426. o.
- Sternberg, R.-Davidson, J. E. eds. (1990): Conception of Giftedness. New York, Cambridge University Press.
- Terman, L. M. (1924): The physical and mental traits of gifted children. In: Tannenbaum, A. J. (1986) Giftedness: a psychosocial approach. In: ed. Sternberg, R. J.-Davidson J. E.: Conceptions of Giftedness. Cambridge University Press, Cambridge.
- Torrance, E. P. (1966): Torrance Tests of Creative Thinking. Personal Press, Lexington.
- Torrance, E. P. (1967): The Minnesota studies of creative behavior: National and international extensions. = Journal of Creative Behavior, 1.

Hetényi József–Százdi Antal

A Jesness-teszt gyermekvédelmi alkalmazása

Az eredményes korrekció és a súlyosabb deviancia megelőzése érdekében korai szakaszban kellene felismerni az ártalmat és fejleszteni a személyiséget. Megfelelő szűrőeljárást kellene alkalmazni. Erre a feladatra az USA-ban kifejlesztett Jesness-teszt alkalmasnak tűnik.

Fogalmi áttekintés

Gyermekevédelem

A gyermekvédelem olyan állami, társadalmi tevékenység, amely a veszélyeztetett és emiatt fokozott segítségre szoruló gyermekek körülményeinek rendezését, személyiségfejlesztését vállalja, s mindenekelőtt a veszélyeztető okok kialakulásának megelőzésére törekszik. Célja, hogy jogi, szociális, egészségügyi, pedagógiai, pszichológiai eszközökkel megteremtse a gyermekek kiegyensúlyozott személyiségfejlődéséhez szükséges feltételeket. A gyermekvédelemnek elsősorban a megelőzést és a hatékony terápiát, a reedukációt kell biztosítania. A prevenció állami, önkormányzati alapfeladat, ami csak akkor lehet hatékony, ha azt a különböző önszerveződő civil szervezetek, karitatív közösségek is támogatják, mivel a tapasztalatok szerint csak a széles társadalmi támogatottságot élvező gyermekvédelem működik eredményesen.

Veszélyeztetettség

A veszélyeztetettség megállapítására sokféle elméleti módszer és a gyakorlatban alkalmazható eljárás született. Az elmúlt években kialakult egy kategóriarendszer, melyet a nevelő-oktató intézmények is alkalmaznak a veszélyeztetett gyermeket nyilvántartó kartonok vezetésekor. Eszerint veszélyeztetetté válhat a gyermek környezeti okból (a család, a barátok, a közvetlen társas kapcsolatok által kiváltott aszocialitás), a személyiségben rejlő okból (kisebb-nagyobb mértékű idegrendszeri sérülésekre visszavezethető tanulási, magatartási zavarok), anyagi okból (az elvárható színvonalú nevelési, gondozási feltételeket a család önhibájából vagy önhibáján kívüli körülmények miatt nem tudja biztosítani), egészségügyi okból (krónikus betegség miatt). A veszélyeztető okok halmozottan is jelentkezhetnek. Egy felmérés a vizsgált populáció több mint 10 százalékát találta halmozottan veszélyeztetettnek.¹

A veszélyeztetettség három kategóriára bontása – a kiskorú fizikai, egészségi fejlődésének, társadalmi integrációjának, és moralitásának veszélyeztetése – is megtalálható a szakirodalomban.²

¹ Százdi Antal: Iskolai gyermekvédelem Csepelen. = Budapesti Nevelő, 1992/4. sz.

² Kerecsi Klára: Veszélyeztetett gyermek a családban. Kandidátusi értekezés tézisei 1992.

Az utóbbi években kitüntetett szerepet kap a preventív gyermekvédelmi gyakorlatban a különböző személyiséganomáliák, részkepeség-fejlődési zavarok, elsősorban pedagógiai eszközökkel történő korrekciója, ami azért fontos, mert a gyermek személyiségállapotának korai rendezésével megelőzhető a súlyosabb deviancia kialakulása.

Több településen speciális tematikával működő, kis létszámú csoportok indulnak a szociális hátrányokkal terhelt, tanulási gondokkal, magatartászavarokkal, olvasási, írási nehézségekkel küzdő vagy autisztikus jegyeket mutató gyermekek speciális fejlesztésére. Ez a pedagógiai gyakorlatban bekövetkezett szemléletváltozás mellett a plurálissá vált oktatásügynek is köszönhető. A rendszerváltást követő oktatási jogalkotás lehetővé tette, hogy a speciális pedagógiai szükségleteket mutató (sérült vagy kimagaslóan tehetséges) gyermekek nevelésére is speciális intézmények szerveződjenek, alapítványi formában vagy önkormányzati, állami fenntartással. Fontos feladatot vállalnak magukra ezek az intézmények elsősorban az elsajátítási gondokkal, magatartászavarokkal jellemezhető gyermekek nevelésével, hiszen jelentős terhet vesznek le a reguláris iskolákról azzal, hogy mentesítik a nagy létszámú közösségeket azoktól a tanulóktól, akiknek szakszerű személyiségfejlesztését, tanulmányi előrehaladását a hagyományos osztálykeretekben szinte lehetetlen biztosítani. A speciális szervezésű osztályok, iskolák az erre a feladatra felkészített szakemberekkel karöltve megfelelő korrekciót, fejlődési lehetőséget biztosíthatnak azoknak az organikusan sérült gyermekeknek is, akiknek fejlesztése másképpen nem lenne megoldható. Ez igen nagy segítséget jelent, hiszen azok a gyermekek, akik a különböző részkepeségek területén fejlődési zavart mutatnak, külön gondoskodást igényelnek.

A magzatként, szülés közben, illetve újszülöttként elszenvedett sérülések enyhe agyi sérüléssel járó kórképhez, úgynevezett pszichoorganikus szindrómához (POS-hez vagy régi keletű nevén MCD-hez – minimális cerebrális diszfunkcióhoz –, vagyis minimális agyi sérüléshez) vezethetnek, ami az idegsejtek kapcsolatrendszerének zavarában, működésének hiányosságaiban jut kifejezésre. Később ezek a gyermekek az iskolában alulteljesítenek, noha értelmük ép, idegrendszerük azonban kevésbé terhelhető, fáradékonyak, haladási ütemük lassúbb, dekoncentráltak, csoporthelyzetben gyengén teljesítenek. Idegrendszeri sérüléseikből fakadó együttműködési nehézségeik, iskolai kudarcaik miatt egyre inkább eltávolodnak a közösségtől. Értelmeseik és szeretnénk őket is becsült tagjai lenni a közösségnek, magatartásuk mégis mind több gondot okoz. Görcsösen töreksznek arra, hogy megfeleljenek az elvárásoknak, kompenzálják, központi szerepre vágnak, csapódnak a hangadókhoz, de másságuk miatt helyzetük a közösségben egyre tarthatatlanabbá válik. A napi feladatteljesítésnél igyekeznek fenntartani a látszatot, de a megfelelés kényszere miatt szoronganak és neurotizálódnak.

Ezek a gyermekek speciális pedagógiai és kiegészítő pszichológiai terápiát igényelnek. Kis létszámú osztályokat kell számukra biztosítani, ahol a terápia kiterjed az esetleges beszédhibák javítására, a vizuomotoros koordináció és a vizuális percepció korrigálására, a ritmusérzék fejlesztésére. Egyértelmű és szabályozott napi ritmust, nevelési eljárást kell számukra biztosítani, amely tanuláspszichológiai és magatartásjavítási eljárásokat is tartalmaz, amivel elősegíthető

önirányítási képességük fejlődése. Szorongásuk oldására hatékony lehet az autogén tréning.³

A pszichoorganikus szindrómás gyermekek korai és szakszerű fejlesztése tehát rendkívül fontos, mert ezáltal nagy valószínűséggel előzhető meg a súlyosabb, később már kevésbé vagy egyáltalán nem korrigálható személyiségzavarok kialakulása, és mindenekelőtt a jövőbeni deviáns karrier lehetősége. A deviancia felé sodródó fiatalok elsősorban a korai, organikus idegrendszeri sérülést szenvedettek köréből kerülnek ki. A későbbi devianciák kialakulása tehát nagy valószínűséggel sokszor pedagógiai eszközökkel is megelőzhető lenne, ha időben alkalmaznánk megfelelő módszereket az óvodai és az iskolai nevelőmunkában.

Deviancia

Devinánsnak minősítjük az adott társadalom normáitól, a szociális környezet által elfogadott viselkedésmódmódtól eltérő magatartást, életvitelt. A szűken értelmezett deviancia körébe a súlyos személyiségzavarokon alapuló alkoholizmus, az öngyilkosság, a bűnözés (antiszocialitás), a drogabúzus sorolható.

A személyiségzavarok oka az a közvetlen élményfeldolgozó mechanizmus, amely a környezetből érkező stimulusokra reagál. Ugyanis a környezeti ártalmak nem minden esetben okoznak károsodást a személyiségben. Az énvédő mechanizmusoknak nagy szerepük van az ártalmak hárításában. Ez fordítva is igaz: nem minden esetben van kiváltó ok a környezetben (legalábbis nem mutatható ki) és a gyermek mégis deviáns lesz.

A diffúz panaszok (szélsőséges reakciók, infantilizmus, éretlenség), a veszélyeztetettség (csökkent energiák, rossz frusztrációs tolerancia, csökkent elaborációs és szublimációs képesség, támadó és menekülő reakciók), a deviancia (értékorientációs zavar, menekülési reakciók: csövezés, alkohol, drog; támadás a környezettel: kriminalitás, támadás önmaga ellen: öngyilkosság) személyiséganomáliára utalnak.⁴

A deviancia kialakulásáért mindenekelőtt a hibás szocializáció tehető felelősé, hiszen „a viselkedést belülről irányító pszichológiai diszpozíciók és a környezeti feltételek folyamatos kölcsönhatásban állnak egymással”.⁵ Minden esetben meghatározók azok a nevelési módszerek, amelyeket a normaátadás, a szocializálás folyamatában alkalmaznak a szülők, a közvetlen felnőtt környezet. De fontos szerepe van a szocializáció eredményességében a gyermek személyiségének is, amellyel ellensúlyozhatja a kedvezőtlen környezeti hatásokat. *Illyés Sándor* a gyermekkor szocializációs zavar három szakaszát különíti el:

1. A biológiai fejlődés, a pszichológiai diszpozíciók és a környezeti feltételek kedvezőtlen összetételalkozása olyan új tulajdonságokat, pszichológiai diszpozíciókat hoz létre, amelyek később megnehezítik a gyermek beilleszkedését.

2. A kedvezőtlen diszpozíciók hatása már megnyilvánul a viselkedésben és beilleszkedési nehézséget hoz létre. A szocializációs zavar nyílttá válik, az egyén szembekerül környezetével vagy önmagával.

³ Fredi Ehrat-Felix Mattmüller-Frick: A nehezen kezelhető gyermek (POS). Gondolat Kiadó, Bp., 1991.

⁴ Illyés Sándor (szerk.): Veszélyeztetettség és iskola. Tankönyvkiadó, Bp., 1988.

⁵ Illyés Sándor: Szocializáció és deviancia. In: Tanulmányok a társadalmi beilleszkedési zavarokról. Kossuth Könyvkiadó, Bp., 1988.

3. Az egyén beilleszkedési nehézségeivel szembesülő környezetben közösségi védekező, korrigáló folyamatok indulnak meg.

A három szakasz a korrekció lehetőségére is utal. A leghatékonyabban az első szakaszban lehet módosító szándékkal beavatkozni. Ebben az időszakban azonban még rejtett, nehezen felismerhető a személyiségsérülés. Az eredményes korrekció és a súlyosabb deviancia kialakulásának megelőzése érdekében a három szindrómát (kedvezőtlen testi állapot; már kialakult kedvezőtlen belső diszpozíciók; kedvezőtlen családi, környezeti feltételek) tartalmazó korai szakaszban kellene felismerni az ártalmat és korrigálni, fejleszteni a személyiséget. Itt kellene olyan prevenciósszerű szűrőeljárást alkalmazni, amely valószínűsítene a deviáns karrier lehetőségét.

A hazai kutatások és a külföldi tapasztalatok szerint erre a feladatra az USA-ban 1976-ban kifejlesztett *Jesness-teszt* alkalmasnak tűnik.⁶

A teszt

A Jesness-teszt személyiség kérdőívet egy bűnözőkkel végzett kutatási program keretében fejlesztették ki, és 8–18 év közötti bűnözők vagy kiegyensúlyozatlan személyek vizsgálatára alkalmazzák.⁷ Lehetővé teszi személyiségtypusok azonosítását; alkalmas a szociális- és személyiségproblémák előrejelzésére. Intenzív nevelési program végrehajtásakor már rövid időtartam esetén is jelzi a vizsgált személy magatartásában várhatóan bekövetkező változásokat.⁸

A teszt 155 kérdésből és a következő tízfokú skálából áll:

1. Rossz társadalmi alkalmazkodás (SM, ezen belül: SM1, SMX)

Olyan viselkedésegységet jelez, amely a nem megfelelő vagy zavart szocializáció következményeként alakul ki. A bűnözők átlagpontszáma minden életkorban magasabb az SM-skálán, mint a nem bűnözőké.

2. Értékorientáció (VO)

Azt a tendenciát fejezi ki, hogy az egyén milyen mértékben azonosul olyan viselkedésformákkal és attitűdökkel, amelyek a periférián élő társadalmi réteghez tartozó személyekre jellemzők. A magas érték nonkonformizmust, szabálysértő viselkedést, felelősséghiányt, a felnőttektől való elidegenedést jelez.

3. Éretlenség (Imm)

Azt méri, hogy az életkorra jellemző, elvárt attitűdökben milyen lemaradás tapasztalható. Az éretlen személyek naivak saját és mások motivációjának értékelésében, hajlamosak elfojtani problémáikat, nincs készségük a belátásra.

4. Autizmus (Au)

A skálán magas pontszámot elért személy elégedettséggel tekint magára. Ugyanakkor nyugtalan, mert érzi, hogy valami nincs rendben a gondolkodásában. Kedveli az egyedülletet, félénk. Gondolkodását túlságosan a személyes szükségletei és vágyai irányítják. Személyiségzavarra is utalhat. A bűnözők magas pontértéket érnek el.

5. Elidegenedés (A1)

⁶ Hetényi József: A Jesness-teszt hazai alkalmazásának lehetősége a fiatalok körében. Főiskolai Figyelő 1993/3–4. sz. Rendőrtiszt Főiskola.

⁷ Jesness, C. F.: The Jesness Inventory. Consulting Psychological Press, Kalifornia.

⁸ Münnich Iván-Tóth Lilla: A Jesness-kérdőív. In: Mérei Ferenc-Szakács Ferenc (szerk.): Pszichodiagnosztikai Vademecum, ELTE. Jegyzet. Tankönyvkiadó, Bp., I. rész. 1988, II. rész. 1991.

A bizalmatlanság meglétére utal másokkal, különösen a tekintélyszemélyekkel szemben. A magas pontszámú személy szkeptikus és kritikus, a tekintélyben zsarnokságot lát. A bűnözők rendszerint lázadók és bizalmatlanok a tekintélyekkel szemben, emiatt átlaguk magas. A bűnözők között a nemekre jellemző különbség nem tapasztalható.

6. *Manifeszt agresszió (MA)*

A magas pontszámú személy számára kényelmetlen a düh és a rosszindulat érzésének tudata. A skálán adott magas pontérték nem hozható közvetlen összefüggésbe az agresszióval. Aki ugyanis nagymértékben szorong saját negatív érzései miatt, túlszabályozott viselkedéssel, konformitással leplezi azt. A *Ma* egyszerűen a kellemetlen érzések észlelését jelenti, különösen a düh és a kínos aggodás átélését. A bűnözők pontszáma minden életkorban magas, a fiúké valamivel magasabb, mint a lányoké.

7. *Visszahúzódság (Wd)*

A skála a másoktól való izoláció mértékét jelzi. A magas érték lehangoltságot, elégedetlenséget jelez. A skála sok tétele visszahúzódságra, depresszióra, esetenként pszichózisra, személyiségzavarra utal. A bűnözők átlagértéke mindkét nemnél magas.

8. *Szociális szorongás (SA)*

Az emberekkel való kapcsolattartás során átélt diszkonform érzésre utal. A magas pontszámúak beismerik nyugtalanságukat, féltékenységüket, és úgy vélekednek magukról, hogy túlságosan érzékenyek a kritikára és gyávák. A bűnözők és a nem bűnözők értékei között nincs számottevő különbség. A lányok nagyobb szociális érzékenységgel jellemezhetők és féltékenyebbek, mint a fiúk, így *SA*-szintjük magasabb.

9. *Elfojtás (Rep)*

A magas pontszámú személy nem ismeri el, hibásan nevezi meg, vagy nincs tudatában negatív érzéseinek; általában kritikátlan önmagával és másokkal szemben. A magas pontszám inkább a tudattalan elhárítások, mint a tudatos hazugságok mutatója. A bűnözők elfojtásos mechanizmusuk miatt mindkét nemnél magas értéket érnek el.

10. *Visszaütöttség (Den)*

A magas pontértékűek szüleit hibamentesnek észlelik, velük kapcsolatos konfliktusait nem ismerik el. Ez az egyetlen skála, ahol a nem bűnözők adnak magasabb értékeket. A mérsékelt magas pontszám jó emocionális alkalmazkodást és optimizmust jelez. A nagyon alacsony pontérték énerőhiányra utal.

A teszt itemanalízisének és informativitásának előzetes vizsgálatát 732 személy adatai alapján Vargha András végezte el.

A teszt diszkriminanciaanalízise azt mutatta, hogy a 155 tétel igen jól el tudja különíteni a bűnözésre hajlamos egyéneket a nem bűnöző személyiségektől.

„Alkalmas vizsgálati módszernek tűnik minden olyan esetben, amikor a cél a deviáns, antiszociális értékeket, attitűdöket hordozó személyek kiszűrése, illetve az antiszociális pontos típusának meghatározása.”⁹

A teszt további finomítás után használható iskolai mentálhigiénés vizsgálatra, erőszakos és nem erőszakos bűnözői irányultság azonosítására, az antiszociális értékrendűek kiszűrése.

⁹ Vargha András: A Jesness bűnözői személyiség kérdőív tételelemzése és informativitásának vizsgálata 1993. (Kézirat)

Vargha megállapítása szerint a skálák többsége elérte a belső egységességet mérő Cronbach-alfa együttható kívánatosnak tartott 0,70-es szintjét. A *Imm* és *SMI* alfaértéke alacsony (0,40), a *WD*, *SA* és *Rep* közepes szintű (0,55-0,60) volt. A teszt magyar fordítása ígéretesnek mutatkozott, de pszichometriai javításra szorult. A teszt belső egységességének javítása érdekében a skálával negatívan korreláló tételeket Vargha András átfordította, a skálával nem szignifikánsan korrelálókat pedig elhagyta. A javítás után a legalacsonyabb értékű a *Rep* maradt (0,56), a skála többi alfaértéke 0,75 fölötti lett. A javítás után tehát a skálák túlnyomó többsége egyazon személyiségvonás, vagyis a rossz társadalmi alkalmazkodás megbízható kifejezőjévé, továbbá magas koegzisztenciájúvá, reábilissá vált. A teszttételek kiválóan alkalmasak lettek különböző értékrendű személyek azonosítására, elkülönítésére.

A skálák nyerspontértékei transzformálva vannak $T = 50 + 10 (Xi - M) / s$ képlet alapján, ahol Xi a nyerspontérték, az M és az S a standardizálásban használt normatív minta átlaga és szórása. A T -skálák elméleti átlaga mindig 50, a szórásuk pedig 10. A standard pontértékek egyik előnye, hogy a megközelítőleg azonos normális eloszlás alapján meg tudjuk becsülni, milyen mértékben szokatlan egy kiugró skálaérték. Másik előnye, hogy a skálát azonos léptékűre transzformáljuk át, és ezáltal azokat egymáshoz viszonyíthatóvá teszi. Így lehetővé válik, hogy a skálamintázat alapján elkülöníthessük a normális, a bűnözői karakterű és a személyiségzavart mutató személyeket.

Normál övezetnek a $T = 40-60$ közötti zónát (átlag, $+ - 1$ szórás) tekintjük. A 60 fölötti értékek már jelzik, hogy a személy értéktétele, normatartása eltér a társadalmilag elfogadottól, társadalmi beilleszkedése nehezített, a személy deviáns, illetve deviánsná válhat. A 70-es T -érték felett a vizsgálati személy már hajlamos a bűnözői magatartásra.

A teszt felvétele Csepelen

Csepel a főváros egyik, hagyományosan munkáskerületnek nevezett külső települése. A rendszerváltás alaposan megváltoztatta a városrészt. A néhány évvel ezelőttig mintegy harmincezer embert foglalkoztató gyárból több önálló vállalkozás lett, a dolgozók létszáma a tizedére esett vissza, megnőtt a munkanélküliek száma.

Ez a jelenség sok családban alapjaiban rendítette meg a szociális biztonságot. Már a rendszerváltás előtt is számottevő volt az anyagilag veszélyeztetett gyermekek száma. 1985-ben veszélyeztetettként nyilvántartottak esetében arányuk a nevelési-oktatási intézményekben 30%, a gyámhatóságon 44% volt. 1991-re ez az arány mindkét esetben közel 70%-ra emelkedett. A hirtelen bekövetkező és egyre súlyosabb anyagi nehézségek – elsősorban a szociokulturálisan hátrányos helyzetűek esetében – megrendíthetik a család belső kohézióját, ami a közvetlen veszélyforrás előfordulása mellett egyéb, a gyermek személyiségét is veszélyeztető tényezők kialakulását segíti elő.

A Jesness-teszt a hatékony prevenció eszköze, alkalmazásának fontossága éppen abban rejlik, hogy nagy valószínűséggel előre jelzi a későbbi deviáns viselkedést, és módot ad arra, hogy megfelelő személyiségdiagnózissal pontosíthassuk a veszélyforrást, feltérképezhessük a személyiséget, és annak alapján kidolgozhassuk a szükséges terápiát. A vizsgálat hipotézise is erre épült. Feltételeztük, hogy a teszt megfelelő információt ad az iskolai gyermekvédelmi munkához, az aktuális nevelési feladatok meghatározásához.

A tesztet 1031 csepeli általános iskolás gyermekkel vettük fel, sorsolással kiválasztott osztályokban. Közülük 202-en dokumentálhatóan összeütközésbe kerültek már törvénnyel lopás, erőszakos cselekmények, garázdaság miatt. Nagyobb hányaduk – 141 fő – túlkorosok részére szervezett általános iskolai tagozat tanulója. Ez a több mint kétszáz tanuló alkotta azt a populációt, amelynél hipotézisünk szerint a tesztnek magas értékeket kell mutatnia. A másik vizsgálati csoportot azok a tanulók alkották, akik nem követtek el semmiféle bűncselekményt, szabálysértést, iskolai és/vagy otthoni rendbontást.

1. táblázat

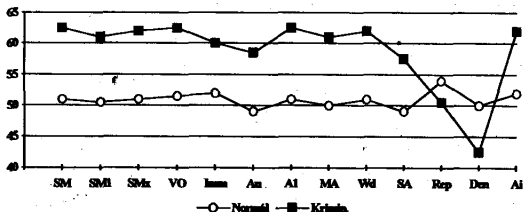
életkor	fő
11	89
12	238
13	170
14	204
15	166
16	84
17	58
18	17
19	2
20	3
összes	1031

A teljes mintában: 573 fiú és 458 lány szerepel. Életkorátlaguk: 12,7.

A tanárok véleménye szerint a túlkorosok tagozatára járó tanulók közül sokan jobbra elutasítják a társadalmi normákat. (Ugyanakkor a gyermekvédelmi kategorizálások ellentmondásosságát jelzi, hogy közülük csak 27-et tartottak nyilván az iskolában veszélyeztetettként.) Húsz főt minősítettek a pedagógusok kiemelkedőnek a tanulmányi és a közösségi munkában. Esetükben a skálák átlagértéke 45 T-érték volt. A magas Den-érték (65) azt jelzi, hogy ezek a személyek ambiciózusak, énjük erős. Pszichostatistikai módszerrel tártuk fel a változók tulajdonságait, a közöttük levő kapcsolatok lényegét, s adtunk választ a hipotézisre.

Először alapstatistikai számításokat (átlag, szórás, értékeloszlás) végeztünk, majd elvégeztük a két csoport (deviáns, nem deviáns) összehasonlítását. Az átlago-

1. grafikon



kat T , illetve d -próbával hasonlítottuk össze. A szórások összevetésére az F -próbát alkalmaztuk.

Eredmények

A számítások a várakozásnak megfelelően kimutatták, hogy a két minta nem azonos. Szemléletesen mutatja ezt a következő grafikon.

A grafikonon a skálaértékek láthatók. Az elvégzett kétmintás T -próba minden skálaértéknél a nem deviáns és a deviáns csoportok között 1% szinten szignifikáns. Ez azt jelenti, hogy a nem deviáns személyek skálaértékei egyértelműen eltérnek a deviáns személyek értékeitől. A skála 60 feletti T -értéke jelzi, hogy a személy értékrendje eltér a társadalom által elfogadottól; viselkedését meghatározó normarendszere hajlamosítja az antiszocialitásra. Kivételt a D -skála képez, amely fordított értékrendű.

A nem deviáns személyek skálaértékei a standard középérték mentén helyezkednek el. A deviáns személyek ettől látványosan és jól elkülöníthetően 10 T -értékel térnek el. A két csoport ilyen nagy eltérése egyértelműen azt mutatja, hogy a teszt képes a véletlenül kiválasztott vizsgálati személyek közül nagy pontossággal elkülöníteni azokat, akik hajlamosak a devianciára, az antiszocialitásra.

A grafikon enyhén kiugró tűskéi mutatják azokat a veszélyforrásokat, amelyek nagy valószínűséggel felelősek a deviancia kialakulásáért. Így a rossz társadalmi helyzet (SM), a szülők nevelői attitűdje (VO) az autoriter, tekintélyt hordozó személlyel való szembenállás (AI), az izolált helyzet (WD). Kiemelkedően elhatárolódik a Den -skála a deviáns személyeknél: a majdnem 20 értékponttal alacsonyabb szint a gyenge énerőt, a könnyen befolyásolhatóságot, csábulékonyságot mutatja. A gyenge énerővel rendelkező személy, ha akadályokat kell leküzdenie, akkor feladja a célt és passzivitásba vonul, depresszív reakciókat produkál. Sokszor azonban az akadály direkt áttörésére is vállalkozik, még olyankor is, ha az csak kritikátlan viselkedéssel, agresszióval valósítható meg. Önkontrollfunkciói tehát kialakulatlanok, énképe negatív, amit igyekszik mindenáron fenntartani.

Fellett énerő esetén az egyén felméri az akadályt, célját fenntartva keresi a konfliktus megoldásának adekvát útját és eszközét. Ez a kompetenciakészítés azonban intellektuális erőfeszítést kíván, ezért a jelentős énerővel rendelkező személyek intelligenciaszintje általában magasabb.

A közösség és az egyén értékrendje

A tesztek értékelése után két osztály esetében értékanalízist is végeztünk. Míg a teszt felvételéhez sorsolással választottunk két osztályt a kerület iskoláiból, az értékredelemzéshez ezek közül a tanulócsoporthok közül jelöltünk ki egy iskolából két olyan 5. osztályt, amelyek merőben eltérő tanulmányi és magatartási színvonalat képviselnek.

A pedagógusok elmondása szerint az egyik osztályban (5.a) öröm a tanítás, míg a másikban (5.b) a tanárok minden erőfeszítésére szükség van a tanórák megtartásához. Az 5.a osztályosok szülei rendszeresen nyomon követik gyermekük iskolai munkáját, míg a másik osztályba járók szülei általában az érdektelenség jellemző.

A teszteredmény utal arra is, hogy milyen értékek határozzák meg a vizsgált közösség normáit. A teszt az egyént nemcsak önmagában vizsgálja, hanem figyelembe veszi a csoportnyomást is, hiszen – mint azt számos szociálpszichológiai

vizsgálat bizonyítja – az ember cselekedeteit, ítéleteit befolyásolja társas környezete. Az ember bizonyos értelemben olyan, mint bármely más ember (általános normák), olyan, mint néhány ember (csoportnormák), és olyan, mint senki más (egyedi normák). Sokszor nehéz elhatárolni, hogy bizonyos viselkedésforma csoportnyomás vagy egyedi norma eredménye.

A két osztályban a teszt alapján határozottan elkülöníthetők azok a tanulók, akik tanáraik véleménye szerint is halmozottan veszélyeztetettek, a közösségbe nehezen illeszkednek be. Az 5.b osztályosok esetében a szülők nevelési attitűdjére a magas V0-érték alapján az autokrata vagy elhanyagoló nevelés jellemző. A 60 T feletti értékpontok azt mutatják, hogy a szülők szélsőséges érzelmi megnyilvánulásai a nevelésben nem segítik elő azt, hogy a gyermekekben kialakuljon a társadalmi normakövetés. Ebben az osztályban magas az aszocialitás (Ai) és a manifeszt agresszió (MA) szintje. A már deviáns magatartást tanúsítók értékei minden esetben meghaladják az aszociációs indexen a 60-as T-értéket.

Az 5.a osztályban csak egy tanulónál tapasztalható halmozottan magas érték. A többiek az 50 T-értékű normál övezetbe tartoznak. Egyes tanulóknál megjelenő magas Ai-index a tanár vagy a közösség elleni lázadást is jelezheti. Mélyebb pszichológiai, szociológiai vizsgálattal lehetne kimutatni, hogy ennek oka iskolai ártalom vagy az egyén gyenge alkalmazkodóképessége.

Az osztályfőnökök elmondása szerint a teszt segítette őket abban, hogy jobban megismerjék osztályukat. Az 5.b osztályfőnöke számára nyilvánvalóvá vált, hogy a szülők segítő közreműködése nélkül kell a gyermekek fejlesztő nevelését vállalnia. Nem könnyű feladat közlani rá, ha valódi közösséggé akarja ötvözni osztályát, ha kiegyensúlyozott személyiségű tanítványokat akar később újtukra bocsátani az iskolából. A fel nem oldott frusztrációk, az elaborációs készség hiánya megindíthat egy olyan deviálódási folyamatot, amely még inkább a perifériára szorítja a gyermekeket. Az iskolának kell vállalnia azoknak a hátrányoknak a leküzdését, amelyek vagy egy ingerszegény családban érik a gyermeket a zárt kódú szülői kommunikációs rendszer révén, vagy ezzel ellentétben, a gyermek személyiségének adaptációs mechanizmusát károsító, érzelmi hatásokat nélkülöző feldolgozhatatlan ingerek okoznak pszichés károsodást és sodorják a normasértés felé. Ebben az esetben maga a periféria lesz a csoportalkotó közösség, amelynek normarendszerében megjelennek a deviáns jegyek. A deviáns csoportképződés klasszikus folyamatát, az értékelődásokat jelzi a teszt. Az izoláció az a skála, amely jelzi az iskolától, a családtól való eltávolodást, a másságot és annak olykor tudatos vállalását.

A teszt eredményeit összevetve azzal a tájékoztatóval, amit a pedagógusok adtak a tanulók magatartásáról, megállapítható, hogy a magas T-értékeket elért tanulók esetében már előzetesen is felmerült az iskolában vagy a családban inadaptációra utaló jel. A csepei tanulók közül 263 fő ért el olyan pontértéket, amely azt jelzi, hogy a gyermek személyisége veszélyeztető hatásnak van kitéve, nehezítetté válhat későbbi társadalmi beilleszkedése. Hogy pontosan milyen pszichés károsító tényezők, környezeti ártalmak állnak a háttérben, azt mélyrehatóbb pszichológiai vizsgálattal lehet megállapítani. A teszt csak azt jelzi, hogy a gyermek harmonikus személyiségfejlődése veszélyeztetett, megvan a lehetősége annak, hogy a még tüneteket nem mutató gyermek is deviáns karriert fusson be.

Megbeszélés

Az eredmények azt bizonyítják, hogy a teszt az előzetes várakozásnak megfelelően elkülöníti a deviáns és nem deviáns személyeket még abban a stádiumban is, amikor még nem manifesztálódtak a tünetek. Az iskolai gyermekvédelmi szakembereknek a teszt alkalmazásával lehetőségük nyílik arra, hogy a latensen meghúzódó mentálhigiénés problémákat időben feltárják, megfelelő szakvizsgálat segítségével konkretizálják a sérülést és célzott terápiával előzzék meg a súlyosabb tünetek kialakulását.

Javaslatok

A kiszűrt tanulók iskolai és otthoni körülményeit alaposan meg kell vizsgálni. Ebbe be kell vonni az osztályban tanító pedagógusokat, az iskolapszichológust vagy a nevelési tanácsadót. A teszt a személyiségproblémák iránt érzékeny, ezért, ha a skálák a normalitástól való eltérést jeleznek, a gyermeket tovább kell vizsgálni, hogy pontosan meg lehessen határozni a sérülés jellegét, mélységét.

Abban az esetben, ha a gyermek körülményei, személyiségállapota miatt feltétlenül szükséges szakintézmény bevonása – a kiskorúakról való állami gondoskodásról, valamint a szülő és a gyermek kapcsolattartásának szabályozásáról szóló 51/1986. (XI. 26.) Mt. sz. rendelet alapján –, a gyámhatóság kötelezheti a szülőt annak igénybevételeire.

Ha az iskola és a család együttesen sem képes eredményt elérni a súlyos beilleszkedési nehézségekkel jellemezhető, kifejezett deviáns jegyeket mutató tanuló ügyében, akkor be kell vonni a családgondozást ellátó gyermekvédelmi szervet, szükség esetén a gyámhatóságot. Meg kell állapítani, hogy a család képes-e alapvető funkciójának ellátására, vagy a gyermeket ki kell emelni otthoni környezetéből.

A társadalmi normáktól élesen elhatárolódó, negatív értékrendű családok esetében szakmai testületnek kell megvizsgálni a lehetőségeket és megtalálnia azt a törvényes keretet, amelyben a gyermek fejlődése biztosítható. Ilyen lehet például a csökkenő gyermeklétszám miatt felszabaduló tantermekben kialakítható bentlakásos hetes otthonok hálózata. Ennek a megoldásnak az lenne az előnye, hogy a gyermek nem szakad ki teljesen megszokott környezetéből, ugyanakkor biztosított számára a fejlődéséhez szükséges körülmények. Csupán végső esetben kell folyamodni a családból történő kiemeléshez, az állami nevelés elrendeléséhez. A környezet az, amely a devianciák kialakulásáért, a személyiségkárosodásokért leginkább felelős, ezért ha a család mint környezet nem változtatható meg, akkor más feltételeket kell a gyermeknek biztosítani a fejlődéshez. A prevenció lényege az, hogy a feltárás időben történjen, amikor még nem történt súlyos normaszegés, illetve a folyamat megállítható. A magas T-értékűek további pszichológiai vizsgálata számos, később már végletessé váló antiszociális problémát oldana meg. A nevelési tanácsadók egyik fontos feladata lehetne ennek a mentálhigiénés megelőző munkának az ellátása. A tanácsadók gyakorlata lényegében a már súlyos személyiségállapotban levő gyermekek nem kellően hatékony reszocializációjában merül ki.

Az iskolai gyermekvédelmi munkában nem fordítanak elegendő figyelmet a kevésbé feltűnően megjelenő mentálhigiénés, pszichológiai, pszichiátriai kórképekre. A segítő pedagógia hatókörébe mindenekelőtt azok a gyermekek nem kerülnek

be, akik nem okoznak látványosan problémákat az iskolában, de sérült személyiségűek. Az agresszívek, a nagyhangú szembenállók okozzák a feltűnő problémákat, akikről nem lehet tanítani, ezért ők szerepelnek is a veszélyeztetett gyermekeket nyilvántartó kartonokon az iskolákban. Nagyobb figyelmet kellene fordítani az iskolának a személyiségsérülésük, részképesség-fejlődési zavarai miatt veszélyeztetett tanulókra is. Ebben jelentős segítséget ad a teszt, mivel kiszűri a pszichésen veszélyeztetett tanulókat is, például az autisztikus gyermekeket.

A családgondozás gyakorlatában azt a szemléletet kell teljes körben érvényre juttatni, amely szerint a segítő személy feladata nem a szülők problémájának átvállalása, hanem az, hogy a nehézségek önálló megoldásához adjon segítséget. A túlzott mértékű segítségnyújtás szociálisan függővé teszi a személyt, és így az képtelen lesz saját gondjait önállóan rendezni. Körükben állandósul, idővel pedig súlyosbodik is a deviancia. A túlszegtett családokban felnövekvő személyek a későbbiekben elégedetlenek lesznek, nagyobb mértékben szenvednek mentális betegségekben, fokozottabban alkoholizálnak, és bűncselekményt is nagyobb valószínűséggel követnek el.

A teszt szélesebb körű alkalmazásával lehetőség nyílik arra, hogy a gyermekvédelemben szemléletváltozás következze be a gyermekek veszélyeztetettségének megítélésében. A szociálisan hátrányos helyzetben élő gyermekek mellett a gyermekvédelem hatókörébe kerülhetnek azok is, akikben megindult a deviálódás folyamata, illetve azok, akiknek személyiségében olyan organikus eredetű pszichés elváltozások mutathatók ki, amelyek szakszerű kezelést igényelnek. A fejlesztő foglalkozások pedig akkor eredményesek igazán, ha azokat minél előbb megkezdik.



Kósáné Ormai Vera

Mit üzen Gordon a pedagógusoknak?

A humanisztikus pszichológia nevelési gyakorlata Gordon eljárásainak alkalmazásával mind az egyén, mind a csoport számára kedvezőbb érzelmi légkört, jobb feltételeket teremt az eredményes tanuláshoz.

Thomas Gordon amerikai pszichológus a pszichoterápiás munkában szerzett tapasztalatai alapján a 60-as évek elején kidolgozta, hogyan tudnának a szülők és a pedagógusok eredményesebben foglalkozni a gyerekek érzelmi problémáival, miként fejleszthetők az emberi kapcsolatok – a tanár-diák viszony, a szülő-gyerek kontaktus – úgy, hogy mindenki jól érezze magát, hogy egyenrangú, érzelmileg meleg, őszinte kommunikáció jöjjön létre a felnőttek és a gyerekek között. Gordon úgy vélte, hogy a pedagógusok és a szülők is – megfelelő felkészítés után – használhatnak a pszichológusokhoz hasonló módszereket. Ezek a módszerek segítik őket gyermekeik, tanítványaik jobb megértésében, a konfliktusok megoldásában.

Gordon szerint a gyerekek között lényegesen több a hasonlóság, mint a különbség. Ezért érdemes a nevelőknek olyan bánásmódbeli technikákat elsajátítani, amelyek minden gyereknél alkalmazhatók. A koncepció a humanisztikus pszichológiára, ezen belül a rogers-i személyközpontú megközelítésre épül.

Mit jelent a humanisztikus pszichológia?

„A humanisztikus pszichológia az egész emberhez pozitívan közelítő tudomány. Az egészlegesség, a holisztikus jelleg azt jelenti, hogy az individualitásról a tényezők és személyek kölcsönhatására tolódott el a vizsgálódás fókuszsa. A pozitív közelítés azt jelenti, hogy a belső értékeit tevékenysége révén megvalósító embert helyezik érdeklődésük középpontjába.”¹

Amikor a pedagógusokkal beszélgetünk és szemléleti kérdésekre terelődik a szó, aligha találunk olyan tanárt, aki ne azonosulna ezekkel a megfogalmazásokkal: – „Mindig a jót feltételezem a gyerekekben.” – „Igyekszem megérteni apró gondjait, problémáit.” – „Minden tanítványomban találok valamit, amiért szeretni lehet őt.” – „Ha elkövet valamit, rendszerint nem ő tehet róla, hanem a család (vagy a barátok).” És mégis, mintha az iskolai élet hétköznapijaiban, a gyerekek érzéseiben, a szülőknek az iskolával alakuló viszonyában az események más megvilágítást kapnának.

Mit mond Gordon a pedagógusokat érdeklő és az iskolai nevelésben számukra fontos tevékenységekről? A számtalan lényeges pedagógiai kérdés sorából az alábbiakban néhányat kiemelek. Gordon munkája és a személyközpontú pszichológiai törekvések ismeretében kísérletet teszek annak bemutatására, vajon a reflektorfénybe kerülő jelenségek esetében mi a jellemző a sokféleképpen folyó iskolai munkára, és mit vall Gordon az adott problémáról.

¹ Honti B. László: Érintkezések és változások a humanisztikus pszichológiában. = Magyar Pszichológiai Szemle, 1988. 6. sz. 509–515. o.

Értékek és elvárások

Milyen tanítványokra vágyódnak a pedagógusok? Milyen tulajdonságokat szeretnének látni növendékeikben? Milyen személyiségfejlesztési célokat tartanak fontosnak?

A pedagógusok azt várják, hogy a gyerek legyen értelmes, aktív, érdeklődő, szorgalmas („ha nem is olyan okos, de akarjon”), őszinte és becsületös. A vágyak a tanulmányi teljesítmény és a viselkedés (fegyelem, társas beilleszkedés) köré csoportosulnak.²

A pedagógiai gyakorlatban ugyanakkor más értékek (is) előtérbe kerülnek. Tanúi lehetünk az ún. „rejtett tanterv”³ érvényesülésének, amikor a nyíltan kifejezett célok és elvárások mellett a gyerekek értékrendszerét és viselkedését befolyásoló látens hatásrendszer is működik. Ez az „implicit tantervnek” nevezett „tananyag” – bár nem tudatosan – arról szól, mi jelent értéket, rangot az intézményben, mit vár el valójában a nevelő növendékeiktől, mikor ismeri el fejlődésüket és egyszersmind saját munkájának eredményességét.

S ha figyelmünket erre fordítjuk, az iskolai értékrend meglehetősen közel kerül *Kohn* (1959) a különböző réteghelyzetű családok szocializációs jellemzőire irányuló vizsgálati eredményeihez.⁴ Eszerint a szülők számára a gyerek becsületessége és kiegyensúlyozottsága mellett igen fontos az engedelmesség, a gyerek jó modora és megbízhatósága. „A kíváncsiság, a félelemmentesség, az eredetiség és a kreativitás nincs nagy becsben a szülői értékelésben ugyanúgy, ahogy a gyerek önkontrolljának, magabiztosságának és függetlenségének – a nevelési elképzelések keretében – csak csekély tüneti értéket tulajdonítanak, ha azt akarják meghatározni, hogy mi tekinthető sikerült nevelésnek.”⁵

A hivatkozott amerikai vizsgálatok óta ugyan több évtized telt el, mégis úgy érzem – természetesen nagy intézményi és egyéni eltérések mellett –, a szerző következtetése a jelen hazai helyzetre is érvényes. Eszerint a családon belüli értékek és elképzelések, a „rejtett nevelési ideológia” egy konzervatív iskolatípusnak felel meg. S bár bízhatunk abban, hogy a társadalom demokratizálása előbb-utóbb az iskolai demokratizmust is növeli és hat a családi nevelés gyakorlatára is, a jelenlegi cél az alkalmazkodó, jó viselkedésű, szorgalmas gyerek, és ezen cél elsősorban irányítással, ellenőrzéssel és vezetéssel valósítható meg.

Mit kínál *Gordon* ehhez viszonyítva? Hogyan képzeljük el az „ideális” másikat (gyereket, kollégát, szülőt, tanárt), ha egyáltalán lehetséges e kérdés felvetése?

A személyközpontú felfogás, a gyereket annak és olyannak fogadja el aktuálisan, amilyen. Nem állít fel külső követelményeket, „lécet”, amit „át kell ugornia” ahhoz, hogy elismerést kapjon. Azt vallja, hogy az emberek – a hasonlóság mellett – jelentősen különböznek egymástól. Természetes, hogy másképpen vélekednek, mást és mást tartanak jónak és rossznak, helyesnek vagy helytelennek, másképpen érznek egy helyzet, egy jelenség vagy személy iránt. Azaz „nem vagyunk egyformák”, és ezért igencsak nehéz volna arra kényszeríteni őket, hogy ugyanazt tekintsék értékesnek, elerendőnek, sikernek vagy kudarcnak.

² Csepeli György–Hegedűs T. András–Kozma Tamás: Az oktatásügyi szervezetkutatás lehetőségei. Akadémiai Kiadó, Bp., 1976.

³ Szabó L. Tamás: A „rejtett tanterv”. Magvető Kiadó, Bp., 1988.

⁴ Közli *Mollenhauer, K.*: Szocializáció és iskolai eredmény. In: Az iskola szociológiai problémái. Szerk.: Ferge Zsuzsa, Háber Judit. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp., 1974. 189–216. o.

⁵ *Mollenhauer, K.*: i. m. 199. o.

Ugyanakkor az emberek (és így a gyerekek is) magukban hordozzák a változás, a fejlődés lehetőségét. Minden ember képes arra, hogy megfelelő légkörben kibontakoztassa legjobb képességeit, kifejezze önmagát, megtalálja a nehézségeiből kivezető saját megoldását. Nem szükséges olyan külső normák felállítása, amelyek csak különböző kényszerítő eszközök, jutalmak bevetése útján érhetők el. Gordon az általa kidolgozott foglalkozásokon megtanítja a nevelőket arra, hogy ilyen külső eszközök mellőzésével miként kommunikálják a számukra értéket jelentő viselkedést, hogyan fejezzék ki saját pedagógiai és személyes elvárásait, úgy, hogy ez a gyerekek számára vonzó és elfogadható legyen. A tréning segít annak elsajátításában, hogyan nyújtson a felnőtt (gordoni értelemben) támaszt, milyen módon ösztönözheti a fejlődést anélkül, hogy saját akaratát, értékrendjét tanítványára kényszerítene.

A rendszer egésze – beleértve tartalmi és módszertani jellemzőit – a *humanista értékeket* közvetíti. Nem direkt módon, s nem elsősorban szavakban. Teljes fogalom- és eszközrendszere a résztvevők saját élményén át jeleníti meg ezeket az értékeket. A humanista értékeket – szinte a teljesség igényével – Rudas János a következőkben foglalja össze⁶:

- | | |
|-----------------------------|--|
| – tolerancia, | – kitárulkozás, |
| – segítség, | – hitelesség, |
| – elfogadás, | – kommunikáció másokkal, |
| – megértés, | – önmagunk vállalása a kapcsolatainkban, |
| – együttműködés, | – saját viselkedésünk kritikus szemlélete, |
| – felelősség, | – nyitottság, |
| – tisztelet és megbecsülés, | – személyesség, |
| – bizalom, | – kölcsönös függés, |
| – öröm, | – a másikra figyelés. |

Az iskola természetesen ezeket a tulajdonságokat vonzónak találja, nem utasítja el. Inkább arról van szó, hogy a nagyrészt teljesítményre orientált intézményben ezek a társas minőségek nehezebben, nemegyszer az intézményi preferenciák ellenére erősödnek meg (például: szolidaritás). Minél erősebb az iskolában a külső teljesítménykényszer, annál kevésbé lehetséges – a versenyhelyzet, a szigorú hierarchia miatt – a társas készségek, tulajdonságok kibontakoztatása. Gordon – gondolatrendszerével és gyakorlatával – a magas szintű teljesítmény feltételeként és ösztönzőjeként a humanisztikus értékek magatartási megnyilvánulását állítja előtérbe.

Az irányítás

A célok és értékek a pedagógiai stílusban öltenek testet. Ez a közvetítési mód a csoport, az egyes gyerek közérzetét, teljesítményét, fejlődési lehetőségeit jelentősen befolyásolja.

Mi jellemzi az iskola napi gyakorlatát ezen a területen? A felnőtt – Gordon elemzésében – az idősebb, a tapasztaltabb jogán, a felelősségére hivatkozva hatalmat gyakorol. („A tanár jobban tudja.” – „A gyerek később megköszöni, hogy szigorúan fogtam.” – „Vannak gyerekek, akiknek a szép szó nem használ.”)⁷

⁶ Rudas János: Az önismereti csoportokról. In: Önismereti csoportok. Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Bp., 1984. 14. o.

⁷ Gordon, Th.: T. E. T. A tanári hatékonyság fejlesztése. Gondolat, Bp., 1989.

Gordon meggyőzően bizonyítja, hogy ha a felnőtt egyoldalúan szab korlátokat a gyerekek számára anélkül, hogy ezeknek a határoknak a kijelölésében maguk a gyerekek is részt vennének, az értékek átvétele, a viselkedés tartós, belső indítékok alapján történő befolyásolása, önirányítása nem valósul meg. A gyerek a kényszer következtében „úgy tesz, mintha...”, de amint lehetősége nyílik rá (például megszűnik vagy szünetel az ellenőrzés), máris saját korábbi elképzelése szerint tevékenykedik.

A személyközpontú iskolában a gyerekek részt vesznek minden olyan döntésben, amely életüket, tanulmányaikat érinti. A pedagógus a tanítás-tanulás folyamatában *facilitátorként* van jelen. Megteremt a feltételeket, ösztönzi, segíti a tanulási folyamatot, de nem alkalmaz semmiféle kényszerítő eszközt annak érdekében, hogy a gyerekek kizárólag az általa tervezett utat kövessék. Megkülönbözteti a hatalomgyakorlást a valódi hatás, befolyás elérésétől.

Az egyik általános iskola 6. osztályában testnevelésórán mind gyakoribb, hogy a lányok nem öltöznék át, nem tornáznak. A tanár a havi egyszeri alkalmon kívül mindannyiszor elégtelen osztályzatot ír be a részvételt megtagadóknak. Az osztályfőnök a lányokkal folytatott beszélgetés alapján megtudja, hogy szeretnék, ha a tornadresszre pólót vehetnének fel, mert zavarja őket a fiúk jelenléte. A testnevelő tanár azonban ragaszkodik az előírt „szerezéshez”.

Egy másik általános iskola ötödikesei a diákönkormányzati ülésen arról panaszkodnak, hogy matematika-tanárnőjük a figyelemzetlenséget dolgoztatással bünteti. A számára zavaró viselkedés esetén váratlanul az osztálynak dolgozatot kell írnia. Amikor szóba kerül, hogy közvetlenül vagy az osztályfőnök jelenlétében a gyerekek próbálják megbeszélni a dolgot az érintett tanárnővel, ők nem vállalkoznak, mert félnek a további megtorló intézkedéstől.

Mind a hatalommal való visszaélés, mind a gyerekek szükségleteinek figyelmen kívül hagyása kedvezőtlen az iskolai közérzet szempontjából. Gordon ezekben a helyzetekben mindkét fél igényeit és a közös megoldás lehetőségét keresi.

A kapcsolatok

A gyerekek azoktól a tanároktól tanulnak a legtöbbet, akiket szeretnek. Míg az érzelmi összetevő szerepét kevesen vitatják, problémát jelenthet, mennyire engedheti közel a pedagógus növendékét magához, mennyire fejezheti ki érzéseit a gyerekek előtt.

Bizonytalanság uralkodik a tekintetben, vajon a bensőséges, bizalmas kommunikáció nem árt-e a felnőtt tekintélyének, nem vonja-e maga után a fegyelem lazulását, a teljesítmény csökkenését. Hazai vizsgálatokból tájékozódhatunk, hogyan bánnak a pedagógusok rokon- és ellenszenvérségekkel. Falus Iván és munkatársainak kutatási eredményei arra utalnak, hogy a pedagógusoknak közel fele vagy egyáltalán nem nyilvánul meg, vagy mindenképpen leplezni igyekszik érzéseit.⁸

Az érzések őszinte kifejezése valóban nem minden kockázat nélküli. Gordon ezt elismerve, az emberi kommunikáció fontos összetevőjének tekinti a *hitelességet*. A kapcsolatokban – és így a pedagógus-gyerek viszonyban – nem szerepek, hanem emberek kerülnek kapcsolatba egymással. Ez akkor gyümölcsöző mindkettőjüknek, ha bátran kifejezhetik magukat benne. Igaz, hogy a hagyományos felfogás (amit Gordon mítoszokként említ)⁹ nem ismeri el pozitívumként, s ezt az „ideális pedagó-

⁸ Falus Iván–Gólnhofer Erzsébet–Kotschy Beáta–M. Nádás Mária–Szokolazky Ágnes: A pedagógia és a pedagógusok. Akadémiai Kiadó, Bp., 1989. 136. o.

⁹ Gordon, Th.: i. m. 34–35. o.

gusról" kialakított elképzelés még megerősíti (például a pedagógusképzők tan-
könyveiben). Gordon az érzések, a tényleges lelkiállapot megmutatására ösztönöz.

Egy általános iskola 4. osztályában az egyik fiú társas helyzete igen kedvezőtlen. A gyerekek ugratják, bántalmazzák, kiközösítik. Az okok egyike, hogy Zoolt gyakran árulkodik, elmondja a tanítónőjének, mit csinálnak, mit mondanak a többiek. A tanítónő szeretne ugyan a gyerek helyzetén változtatni, igyekszik elhárítani az árulkodást, azonban – saját bevallása szerint – néha „jól jön” számára a gyerektől származó információ, mert így olyan eseményekről is tájékozódhat (és ha szükségesnek érzi, beavatkozik), amiről egyébként nem értesülne.

Az egyik 7. osztályban a magyartanár nő (aki egyébként a párhuzamos osztály főnöke) és az osztály közötti folyamatos a feszültség. A gyerekek sérelmezik a tanár nő gyakori gúnyos, megszegyenítő megjegyzéseit, a saját osztályával történő összehasonlítgatást. Úgy érzi, szigorúbban osztályozza őket, mint más szaktanár. – Saját osztályfőnökükkel jó a kapcsolatuk, elmondják neki gondjukat. – Az osztályfőnök kollégája mellé áll szavaival (bár tudja, hogy a gyerekek panasza jogos). Azt javasolja, próbáljanak ők, a gyerekek változni, az osztályfőnök még közvetít sem vállal az ügyben.

Mindkét esetben az érzések, gondolatok és a nevelői magatartás ellentmondásban van: bizonyos kettősséget élhetnek meg a gyerekek tanáruk közlésében. Több pedagógus átélhette már, hogy az őszinte „kiborulás” vagy a saját feszültségéről történő beszélgetés, az érzések megosztása a gyerekekben megértést ébreszt. Amikor azonban „nem mutatja, ami fáj”, vagy akkor is „szolidáris” kollégájával, amikor más a véleménye, aligha várhatja tanítványaitól, hogy őszintén nyilvánítsák érzéseiket, bátran fejezzék ki álláspontjukat.

A tanítványok akkor fordulnak bizalommal nevelőikhez, ha feltétel nélküli *elfogadást* éreznek, ha nem kell attól tartaniuk, hogy a felnőtt elítéli viselkedésüket, ha nem tapasztalnak megszegyenítő, kioktató reagálást.

Az elfogadáson túl a gyerek számára fontos a megértés megtapasztalása. Ez akkor lehetséges, ha a pedagógus felfogja a gyerek érzelmi állapotát, ha képes beleélni magát tanítványa helyzetébe, hangulatába. Az *empátia* lényegében ráhangolódást jelent a másik ember belső világára, érzéseire. Az azonos „hullámhossz” akkor jön létre, ha a nevelő helyesen észleli a gyerek viselkedését, apró jelzéseit és ezek jelentését. A magas szintű empátiával élő tanárookra jellemző:

- Több reakciót adnak a diákok érzelmeire.
- A diákok ötleteiből többet alkalmaznak.
- Többet beszélgetnek a diákokkal.
- Többször dicsérik meg őket.
- Nagyobb a kongruencia magatartásukban, kevesebb a rituálé.
- Megnyilvánulásaik többsége megfelel a diákok szükségleteinek.
- Többet mosolyognak a diákokra.¹⁰

Azokban az osztályokban, ahol ilyen tanárok tanítanak, megfigyelhető:

- Több a diákok közötti beszélgetés.
- Több a diákok által végzett problémamegoldás.
- Több a verbális kezdeményezés.
- Több a tanárnak adott verbális válasz.
- Több a kérdésfelvetés.
- Nagyobb mértékű a személyes involváltság a tanulásban.
- Több a szemkontaktus a tanárral.

¹⁰ Rogers, C.: Carl Rogers a személyiség erejéről. In: Kultúrák közötti kommunikáció kreatív megközelítései II. Szerk.: Klein Sándor. Szeged, 1986. 230. o.

- Több a fizikai mozgás.
- Magasabb szintű a megismerés.
- Nagyobb a kreativitás.¹¹

Érdekes és újszerű, amit *Gordontól* a kapcsolatalakulást, a kommunikációt gátló közléssorompókról olvashatunk. Ilyen kommunikációs gátként működik: a parancsolás, a fenyegetés, a figyelmeztetés, a prédikálás, a kioktatás, a kritizálás, a szidás, az elemzés, a kérdeztetés, a gúny, a figyelemelterelés.¹²

Ebbe a csoportba sorolja *Gordon* a *dicséretet*, pozitív értékelést is olyankor, ha a másíknak, a gyerekeknek gondja, problémája van. (Ha „nincs probléma”, bármikor alkalmazható.) A gyerekeknek lehet olyan benyomása, hogy a tanár manipulálni akarja őt, saját elképzelését kívánja ráerőszakolni szelídebb eszközökkel. Nem ritka a „túldicsérés”, ami szándékában biztatás, a valóságban nem igazán hiteles a gyerekeknek. A gyakori jutalom, dicséret önállótlanáshoz vezethet. Különösen alsó tagozatban tapasztaljuk, hogy a gyerek csak akkor tartja helyesnek a megoldását, akkor meri elkezdni a feladatot stb., ha a pedagógus megerősítette benne.

A *tanács*, *megoldási javaslat* ugyancsak a „sorompók” között szerepel. A gyerekekben függőség érzését kelti. Értzi, hogy a tanár elvárja, hogy a felnőttnek megfelelő megoldást válasszon. Bizalmatlanságot fejez ki, mintha a gyerek képtelen volna saját aktivitásra. Különösen a serdülők utasítják el az ilyen tanári tanácsot.

A tanulás

A tanulásról vallott hagyományos felfogás a tevékenység irányított jellegét állítja előtérbe. A gyerekek is így tekintik az iskolát. A tanuláshoz fűződő pozitív viszony – a kutatások alapján – az életkorral, az iskolázás előrehaladásával csökken.¹³ Úgy tűnik, hogy a teljesítmény polarizálódása és hierarchizálódása a tanulási motiváció szerint is megosztja a gyerekeket. Az iskolába járás kedveltsége megmarad, miközben a tanulás öröme csökken.

A pedagógusok egy része – *Gordon* üzenetével összhangban – a tanítás-tanulás eredményességét nem tekinti a kommunikációs kapcsolatoktól függetlennek. Az osztály légköre a gyerekek teljesítményét legalább annyira meghatározza, mint a tanítás módszertani színvonala. A gyerekek akkor tanulnak és a tanár akkor tud jól tanítani, ha nem vonja el figyelmét más, azaz, ha „nincs probléma”, ha a helyzet mentes a konfliktusoktól. Amikor a nevelő úgy látja, hogy az osztályt foglalkoztatja valami, fontos, hogy előbb azt megbeszéljék, s csak aztután kezdjenek a tanuláshoz.

A tanár feladata a tanulási folyamatban a kíváncsiság, a keresés-kutatási kedv ébrentartása, a vidám, érzelmileg telített, akár játékos helyzetek megteremtése.

A jelenlegi pedagógiai gyakorlattól némileg eltérően értelmezi *Gordon* a *felelősséget* is. Mivel a tanulásban az önkéntesség, a belső indíték alapvető (ugyanis akarata ellenére senkit nem lehet semmire sem megtanítani), fontos kérdés, ki a felelős a teljesítményért. Természetes, hogy a pedagógus mindent megtesz a tanulás külső és belső feltételeinek megteremtéséért. Végző soron azonban a gyereken múlik a dolog, az ő felelőssége a legnagyobb. Ha ez nyilvánva-

¹¹ Rogers, C.: i. m. 218–219. o.

¹² Gordon, Th.: i. m. 88–94. o.

¹³ Vecskő József: Gyerekek, tanárok, iskolák. Tankönyvkiadó, Bp., 1986; Kősné Ormai Vera: Beilleszkedés nehezségek és az iskola. Tankönyvkiadó, Bp., 1989.

lő, a tanítvány aktívabb, önállóbb, és problémamegoldási stratégiái is könnyebben alakulnak ki.

Így elkerülhető, hogy a tanárt jobban bántsa a hiányzó házi feladat, mint a tanulót, vagy – családi viszonylatban – a szülő még 3. osztályos gyerekének is naponta bekészítse a táskába a szükséges könyveket, füzeteket és az otthon felejtett tornafelszerelést utánavigye az iskolába. Így a gyereknek magának szinte semmi nem marad abból, ami az iskolai értékrend szerint fontos. Esetleg nem is válik számára lényegessé, hiszen a felnőttek izgulnak, veszekednek miatta, jutalmazással, büntetéssel, nemegyszer zsarolással próbálják felelősségérzetét felébreszteni. Valószínűleg hatékonyabb és örömtelibb volna a tanulás az iskolában és otthon egyaránt, ha a pedagógus és a szülő engedné a gyereket, hogy ő legyen aktív, számára legyen fontos (és ha lehet, természetesen érdekes) a tanulás és annak eredménye.

Gordon az ilyen és hasonló helyzetekben elengedhetetlennek tekinti annak tisztázását, „*kié a probléma?*”, kire tartozik a dolog, kinek a felelőssége, ki képes az adott szituációban az igazi megoldásra.

Az egyik 7. osztály főnöke elmondja, hogy az osztályában tanító történelemtanárnak állandó gondjai vannak az órán. A gyerekek nem készülnek, rendetlenkednek, mással foglalkoznak. Előfordult, hogy óra közben az osztályfőnökért küldött egy tanulót, jöjjön be és csillapítsa le a gyerekeket. Mászor az óráján kiosztott intőket az osztályfőnöknek kell beírnia az ellenőrző könyvbe. Ez számára rendkívül kellemetlen, mivel az ő óráin semmi gond nincs az osztállyal. A beírt intők, figyelmeztetők – bár nem ő kezdeményezte őket – rontják kapcsolatát a gyerekekkel. Tanácstalan, mit tehetne ebben a helyzetben.

Hasonló eset, amikor a tanító vagy szaktanár az órán fegyelmezetlen vagy rongáló gyereket büntetésből az igazgatóhoz küldi. Egyes intézményekben az igazgató mint „mumus” szerepel, a pedagógus vele fenyegeti a gyerekeket.

Mivel a probléma, a konfliktus az érintett szaktanár és a gyerek között jött létre, a megoldás kulcsa is az ő kezükben van. Semmiféle külső beavatkozás nem segíthet, sőt elhárítja a felelősséget mindkettőjükről. Mivel valódi feloldás nem történhet, az ismétlődés veszélye fennáll.

Az iskolai élet, a tanulási folyamat szerves része a teljesítmény értékelése. Nem közömbös azonban – Gordon szerint –, hogy ez *Én-üzenet* vagy *Te-üzenet* formájában hangzik-e el. Az *énközlést* – a gyerekre ragasztott minősítő jelzőkkel, „címkékkel” ellentétben – felelősségvállaló közlésnek nevezi. Ebben a pedagógus saját érzéseiről, véleményéről vall, azt fejezi ki, milyen hatást gyakorolt rá a gyerek viselkedése, teljesítménye. Különösen fontos ez olyan helyzetben, amikor a diák viselkedése a tanár számára nem elfogadható.

A humanisztikus iskolában az *Én-üzenet* nem csak a pedagógus sajátja. Fontos, hogy a gyerekek is visszajelezhessenek, illetve kifejezhessék saját érzéseiket, személyes véleményét mondhassanak a tantárggyal, az értékeléssel, a bánásmóddal kapcsolatban. A pedagógusok ezt a jelzést napjainkban még nem igénylik igazán, lehet, hogy kissé félnek tőle. Talán a nevelési nehézségek egy része is innen ered. A gyerek nem mondja meg, mi bántja, mi jelent gondot számára, mi a véleménye például saját tanulási kudarcáról. Belső feszültségét – az érzések nyílt megfogalmazása helyett – különböző viselkedésben fejezi ki (példaul bohóckodik, úgy tesz, mintha figyelne, de gondolatai másutt járnak, kérdez, de gyakran csak „időhúzás” céljából, és nem érdeklődéstől indítva). Még a pozitív érzések és vélemény megfogalmazása is nehéz számára. „Képzeli csak el – írja Gordon –,

mekkora hatása lenne annak, ha egyszer minden tanár átélné azt, ha csak rövid időre is, hogy az általuk tartott órát milyennek éli meg minden egyes diák.¹⁴

Szabályok és szabálytalanságok

Az iskolai élet hétköznapijait frott és íratlan szabályok szövik át. Hagyományosan – néhány kivételtől eltekintve – a gyerekekre vonatkozó szabályokat a felnőttek alkotják. Az intézmény vezetésétől függően a diákoknak több-kevesebb beleszólásuk van az iskola házirendjébe. A valóságban – különösen az általános iskolában – azonban a különböző hatékonysággal működő diákönkormányzatoknak csupán véleményezési és kevésbé egyetértési joguk van.

Eltérnek az iskolák abban, mi számít késésnek, hány órára kell megérkezni az iskolába. Az intézmények egy részében a 7.45 után érkezőnek már „pecsételnék”, beírnak, másutt elég, ha a diák 7.55-re jár. Van olyan iskola is, ahol csak a 8 óra után érkező számít későn jövőnek, sőt előfordul, hogy a távolabb lakó (körzeten kívüli) tanulóra más szabályok vonatkoznak. – Van, ahol három késés egy igazolatlan órának számít, és az ilyen alkalmakból akár kettes, azaz „hanyag” magatartás is összejöhét. Másutt beéri a szabályzat a gyerek figyelmeztetésével.

Az egyik általános iskolában az első szünet a tízóraiás ideje, amikor a gyerekeknek a tanteremben kell tartózkodniuk. A második szünetben ki kell menniük a teremből a folyosóra, a harmadikban pedig mindenki az udvarra megy. A többi szünetet is a folyosón töltik a gyerekek, étezni azonban csak az első és második óra között szabad. – A szabályt a felnőttek azzal indokolják, hogy a tízórai folyosói elfogyasztása a takarítónők munkáját megnöveli; ha a gyerekek a teremben vannak, a felügyelet nem biztosítható, és gyakoribb a rongálás. – A kisebbek panaszkodnak, hogy a kijelölt szünetben nem tudják megenni a magukkal hozott és a Soros-alapítványtól kapott élelmet, a nagyobbak tiltakoznak, hogy a szabadidejüket nem tölthetik kedvük szerint. – A gyakorlatban az ellenőrzés nem oldható meg, a szabályt a gyerekek nem tartják be. (Annak ellenére, hogy a hetesnek a teremben maradókat nevével fel kell írnia a táblára.)

A probléma nem az, hogy az iskolák különböző elvárás- és szabályrendszerrel dolgoznak ki. A konfliktus abból adódik, hogy ebben a gyerekek igényei, szükségletei nem mindig érvényesülnek.

A diákok egy része – élettörténete, szocializációs feltételei, aktuális individuális jellemzői és egyéb tényezők következtében – a szabályokat nem tudja vagy nem akarja elfogadni, és emiatt összeütközik az intézménnyel, tanáraival, esetleg társaival. A beilleszkedési nehézség változatos formában jelenik meg (például fizikai, verbális agresszió, „passzív rezisztencia” stb.). Kifejeződhet azonban a tanár számára kevésbé zavaró módon is (pszichoszomatikus, neurotikus tünetekben) vagy súlyosabb, nemcsak az intézményt, hanem az iskolánál szélesebb kört érintő társadalomellenes vagy önpusztító cselekedetben (mint például a bűnözés, alkohol-, kábítószer-fogyasztás, öngyilkosság).

Pszichológusszemmel és Gordon nézőpontjából mindezek a jelenségek a diákok *megküzdési stratégiáit* mutatják. Arról szólnak, hogyan fogadja a gyerek – tapasztalataitól, egyéni jellemzőitől függően – a felnőtt (esetleg társai) hatalmi helyzetből történő konfliktusmegoldásait, miként válaszol a szükségleteivel ellentétes, gyakran büntető jellegű intézkedésekre. Gordon ilyen megküzdési taktikának tekinti a lázadást, a dacot, az árlkodást, a hazudozást, a csalást, az engedelmes meghunyászkodást, a hízelt, a visszahúzódot, a regressziót, a szökést, a csavargást, valamint az említett pszichoszomatikus megbetegedéseket és az önmaga ellen fordított agressziót.

¹⁴ Rogers, C.: i. m. 21–22. o.

Mit üzen Gordon mind a tanár, mind a diák számára ezekben a kritikus helyzetekben?

Gordon szerint a szabályok megtartása azon múlik, hogyan jönnek létre. Az ún. *szerződés-kötés* lehetővé teszi, hogy az érintettek közösen állapodjanak meg a célban és a célhoz vezető útban. A *csoportcentrikus vezetés*¹⁵ azt jelenti, hogy a gyerekek részt vesznek tevékenységük megszervezésében, mind a tartalom, mind az eljárások megválasztásában. A csoportvezető javaslatát együtt vitatják meg, a javaslat vissza is utasítható, a munka pedig csak a közös megegyezést követően kezdődik.

A szabályok közös kialakításának ez a módja alkalmazható, amikor dönteni kell az iskolai étellel kapcsolatban, vagy amikor valamilyen tanár-diák, diák-diák közötti konfliktus megoldására keresnek lehetőséget.

Az ún. *szabályalkotó osztálygyűlések* alkalmasak arra, hogy a tanárokat és a gyerekeket érintő kérdésekben együttes megállapodásra jussanak, s olyan szabályok szülessenek, amelyek a gyerekek és a felnőttek igényeinek egyaránt megfelelnek. (Például az iskolába érkezés időpontja, az ülésrend kialakításának módja, a szünetek rendje, a tanárok és tanulók órán kívüli találkozási alkalmai [belépés a tanári szobába], az ellenőrző könyv használata, a tanítás utáni levonulás [egyéni vagy csoportos] módja stb.)¹⁶

Az osztálymegbeszélés lényegében a *konfliktusmegoldás* Gordon által III.-nak nevezett, vereségmentes módszere alapján zajlik. Lényege, hogy a szükségletek, igények kölcsönös megfogalmazását követően ötletbörze következik a lehetséges megoldásmódok összegyűjtésére. Majd a mindenki számára elfogadható javaslat kiválasztására, a megvalósítás megtervezésére és az utólagos értékelésre kerül sor.¹⁷ Az utóbbi években egyre gazdagabb, kutatásokon alapuló szakirodalom áll a nevelők rendelkezésére az iskolai konfliktushelyzetek megoldásának segítésére.¹⁸

Gordon *győztes-győztes* módszere, illetve *nincs vesztes* eljárása igazolja, hogy a konfliktusok megoldhatók, hogy ez a megoldás erősíti a tanár-diák kapcsolatot, és eközben a gyerek saját élmény útján tapasztalatot szereznek a demokratikus úton kialakított döntésekben.

¹⁵ Gordon, Th.: Csoportközponitú vezetés. In: Kultúrák közötti kommunikáció kreatív megközelítései. Szerk.: Klein Sándor. Szeged, 1986. 93–164. o.

¹⁶ Gordon Th.: i. m. 1989. 258–262. o.; Kaló Sándorné-Fehér Ildikó: Konfliktusok megelőzése, megoldása Gordon-módra. In: Az osztálytűkörtől a falírkáig. Szerk.: Szabó Ildikó, Szekszárdi Ferencné. Iskolafejlesztési Alapítvány, OKI Iskolafejlesztési Központ, Bp., 1992. 57–69. o.

¹⁷ Gordon, Th.: i. m. 1989. 212–256. o.

¹⁸ Cserné Adermann Gizella: A saját élmények szerepe konfliktusmegoldások tanulásában. = Új Pedagógiai Szemle, 1994. 11. sz. 33–40. o.; Horváth-Szabó Katalin: Konfliktusmegoldó stratégiáink. = Új Pedagógiai Szemle, 1994. 11. sz. 28–32. o.; Konfliktuspedagógiai szöveggyűjtemény. Szerk.: Szekszárdi Júlia. Veszprém, 1994; Szekszárdi Ferencné: Egy konfliktusfeldolgozási modell. In: Az osztálytűkörtől a falírkáig. Szerk.: Szabó Ildikó, Szekszárdi Ferencné. Iskolafejlesztési Alapítvány, OKI Iskolafejlesztési Központ, Bp., 1992. 47–56. o.; uő: Gyerekek – Tanítók – Szülők. (A kisiskolások konfliktusairól.) IFA – MKM – BTF, Bp., 1992; uő: Változatok az erőszakmentes konfliktusmegoldásra. I–II. = Iskolakultúra, 1993. 1. sz. 14–19. o., 8. sz. 34–41. o.; Szekszárdi Júlia: Konfliktus és pedagógia. = Új Pedagógiai Szemle, 1994. 11. sz. 17–27. o. uő: Utak és módok. Iskolafejlesztési Alapítvány–Magyar Encore, 1995.

A humanisztikus pszichológia nevelési gyakorlata *Gordon* eljárásainak alkalmazásával mind az egyén, mind a csoport számára kedvezőbb érzelmi légkört, jobb feltételeket teremt az eredményes tanuláshoz.

A pedagógus elfogadó attitűdje hat az osztályban alakuló kapcsolatokra. A gyerekek jobban elfogadják egymást és önmagukat is. Toleranciájuk a másság iránt nő.

A felhasználás olyan közegben kétségtelenül nehezebb, ahol a rendszer egésze más szemléleten alapul. Ugyanakkor elmondhatjuk, hogy az iskolák belső élete bár lassú, de kedvező irányú változáson megy át. Egyre többen – elméleti szakemberek és a gyakorlatban dolgozók – keresik a megújítást, a humanizálás útjait.¹⁹

Ennek egyik lehetséges módja *Gordon* munkáival és a saját élményen alapuló tréningmódszerével történő megismerkedés. A lehetőség adott a pedagógusok, a szülők, az intézményvezetők és a diákok számára egyaránt.



Papp Viktória, 6. oszt.

¹⁹ *Bagdy Emőke-Telkes József*: Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában. Tankönyvkiadó, Bp., 1994; *Farkas Olga*: Közösségépítés tanulása AVP csoportokban. Fejlesztő Pedagógia, 1994. 1. sz. 29–31. o.; *Klein Sándor* (szerk.): Tanár leszek! Tanár vagyok! Sorozat. Szeged, 1985–1987; A magunk útját járjuk. Mentálhigiénés nevelés a békásmegyeri Bárczi Géza úti általános iskolában. Szerk.: *Ritókó Pálné*. Bp., 1990.

Bóra Ferenc

A vita alapvető pedagógiai kérdései

A középiskolákban és a főiskolákon sürgető igény, hogy az ifjúság sajátítsa el a demokratikus, közösségi-közéleti, toleráns vita tudnivalóit és gyakorlatát. Ez a tudás ugyanis a demokrácia alapfeltétele.

A vita fogalma

Lényegét tekintve a vita két vagy több személy szellemi küzdelmét jelenti, melynek középpontjában valamely kérdés és probléma eldöntése áll. A vitatkozók tényeket sorolnak fel s világítanak meg. Ezekhez részadatokat gyűjtenek, melyeket újra és újra kiegészítenek. Ha a tények nem felelnek meg a valóságnak, az érdekeknek, a vitatkozók helyesbítéseket végeznek. A vitafelek állításokat és tagadásokat szembe-
sítene, az elévült, az összefüggéseket és igazságtartalmat nem erősítő, a megbízhatatlan ismereteket tartalmazó adatokat cáfolják, majd elvetik, megfelelő érvelés alapján helytálló ítéleteket és következtetéseket fogalmaznak meg.

Társadalmunkban nagy igény van az innovatív törekvésekre. A nevelési innováció tartalmához és terjedelméhez sorolható minden szándékos törekvés, amely gazdagító változtatást eredményez a nevelés-oktatás rendszerében, fejlődést a növendékek eredményeiben, jellemének gyarapításában, a pedagógus hozzáértésében, az iskola működésében. A vita olyan nevelési-oktatási módszer, mely a társadalom, az iskola megújulási céljai megvalósítására az összes módszer közül a leghatékonyabb. A gyerekek és az ifjak a vitában a valóság kritikai vizsgálatára készülnek fel. Az iskola világában a tanulók és a főiskolai hallgatók vitatkozás közben ne azt nézzék elsősorban, hogy kinek nyerek vagy vesznek el a rokonszenvét. Ha véleményüket a vitapartner érvei elbizonytalanítják, ne sértődjenek meg. A legtöbb ellenérvből új ötlet és új szempont ered, mely lehetőséget biztosít, hogy társaik szemével, szemléletével vizsgálják meg a vitatott témát. A vita „gazdagító változást” hoz a diákok jellemében, mert bátorságra, küzdelemre, gondolkodásra, jó modorra, igazságkeresésre nevel, s arra, hogy a problémákat saját és mások életében felismerjék és megoldják. Az iskola feladata, hogy a vita módszerével tárgyilagos beállítottságot alakítson ki a tanulóknál (tényekre koncentráció, higgadt reagálás, logikus és indulatmentes érvelés, autonóm döntés, tartózkodás az érzelmességtől és az agresszivitástól, józan észre támaszkodás, rugalmas és variábilis gondolkodás, az adott témára koncentráció). Új igazságok bizonyítására, a vitatémával való azonosulásra, kongruenciára, őszinteségre, mások elfogadására, empátikus megértésre, nyílt légkörre van szüksége annak, aki vállalja a vita módszerével való megméretést.

A vita közös alkotótevékenység. Célja a leghelyesebb megoldások közös keresése, kutatása. Ilyen értelemben a vita szellemi munkával létrehozott tudati tartalmat jelent. Az eredményes vitához szükséges: a tehetség igénybevétele, a képességek mozgósítása, a személyes erőfeszítés, az újat létrehozó, a meglevőt javítani akaró szándék, valamint a tervező, a szervező, a végrehajtó tevékenység.

Kiemelt jelentőséget kap a viták lefolytatásában a nyelvi-kommunikációs képesség, a folyamatosan megszerzett és aktív állapotban tartott – kiegészített és továbbfejlesztett – tudás és műveltség. A vitákban újra és újra megmérettetik a diák és a pedagógus, de ugyanakkor számukra élményt és felelősségvállalást is jelent a vita, melyben a legfontosabbak az érdeklődés, a kíváncsiság, a megismerési vágy, a dús fantázia és szerkesztőképesség, a független véleménymondás, az új utak keresése, a feladatok alkotó jellegű megoldására törekvés. Az alkotó szándékú (megoldásokra összpontosító) fiatalok vitáiban elemi fokon megtalálható a problémameérőképeség és a könnyedség (az asszociációs, az ötletalkító, a kifejezőképesség). A divergens gondolkodás a rugalmasságot biztosítja a vitában (kezdeményezés, adaptálási képesség, új megoldások keresése). Az eredetiség a személyiség szuverén jegyeinek érvényesítését jelenti, az „átfogalmazás képessége” megköveteli a vitatkozó gyerektől és fiattól, hogy az adatokat, szituációkat, kapcsolatokat, összefüggéseket másképpen, más szempontok szerint értelmezze – és fogalmazza meg –, mint korábban. Sajátságos kommunikációs tevékenység a vita, melyben érvényre jut az arcjáték, a gesztus, a tekintetváltás, a térközzszabályozás, a testtartás, a szövegfonetikai paraméterek (beszédtempó, beszédsszünet, időtartam, tagolás, hangerő, hanglejtés, hangmagasság, hangsúly, hangszínzet).

A vitakultúra elsajátításához szükségesek a megszerzését biztosító feltételek, az aktív tevékenység, az együttélési normák és szabályok betartása, valamint különböző erkölcsi vonások. Az egyének a művelődési folyamatban (szocializáció, nevelés, oktatás és a kommunikáció keretében) sajátítják el a vitakultúrát, s kialakulnak azok a képességeik, tulajdonságaik, személyiségjegyeik, melyek befolyásolják a viták előtti-közbeni-utáni viselkedésüket és magatartásukat.

Vitaaspektusok

A vitában bizonyos kultúra szenvedélyes képviselőjének megvan a maga mással nem helyettesíthető fontossága. Ilyen többek között a vitaaspektus. Az aspektus szó jelentése: kilátás, nézőpont, megvilágítás, szempont, szemlélet. Ez a fogalom a vita szempontjából sajátos látásmódot jelent. Aspektusuk szerint a viták lehetnek 1. a mindennapok aktuális értékeit képviselők, 2. pszichésen megalapozottak, 3. közösségi-közéletiek, a közvélemény eltérő értékeire épülők, 4. a demokrácia szabályai szerint lefolytatottak, 5. a toleranciára épülők, 6. a nevelési aspektusúak.

1. A mindennapokban kialakult értékszempontú vitákban aktuális értékek képviselőit képviselőkre vállalkoznak a vitatkozók, amelyek lehetnek eszmék, tárgyak, tevékenységek, gondolatok; kulturális, művészeti, tudományos, gazdasági, etikai, pedagógiai, pszichológiai stb. értékek.

Szociológiai szempontból az érték szervező tényező, amely hatékonyan irányítja az emberi magatartást, befolyásolja, hogy az egyén mit és hogyan cselekszik, vagy éppen ellenkezőleg, valamit valamiért nem tesz. A vitákban a tanulók és a főiskolai hallgatók nagyfokú szabadsággal rendelkeznek (lehetőségeket kap az egyén arra, hogy megteremtse önmegvalósítását és identitását, felmérje a tétet és kockázatokat – a sikerek és kudarcok esetlegességét –, s szabadon döntsön álláspontjáról).

E vitában az értékképzés, az értékválasztás és az értékváltozás egyaránt végigkíséri a felnőttek és a fiatalok életét. Egyrészt a vitatkozók értékörzésre

törekcsenek. Igyekeznek megmutatni a múlttól a mába vezető hagyományokat, a régen keletkezett és megóvott értékeket (szokások, rutincselekvések, stabil viselkedési normák). Másrészt a változó társadalomból és iskolából meg akarják menteni mindazt, ami nem avult el. Ez nem könnyű feladat, mert a „mindenárán változtatás” divattá vált jelenünkben, így az értékstabilitásra vállalkozók nehezen tudják meggyőzni álláspontjukról társaikat. Tény, hogy külső hatásokra minden felnőttben és diákban nagy változás következhet be. A pedagógusok, a gyerekek, az ifjak a viták segítségével alkalmassá válhatnak az értékek megőrzésére, miközben e módszer egyik fontos feladata, hogy felkészítsen a további változásokra és változtatásokra is. Még ha ez meg is valósul, rengeteg kétely merül fel a résztvevőkben, ilyen esetekben kérdezni kényszerülnek, problémahelyzet elé kerülnek. A vita lehet az egyik módszer, amely lehetőséget teremt arra, hogy a tanulók és a főiskolai hallgatók a maguk erejéből (a pedagógus, a vezető segítségével) megkeressék kérdéseikre (kételyeikre) a helyes választ, s problémáikat igyekezzenek önértől feltárni és megoldani. A mindennapok nyugalmát – az iskolában és az iskolán kívül egyaránt – feszültségek, cselekvéskényszerek zavarják meg. E kényszerhelyzetekben a pedagógus a vita módszerével segítheti, hogy tanítványai a valóságot változásaiban ismerjék meg, s a kihívásokra cselekvéssel is tudjanak válaszolni. A viták segítségével a változások előldézhethők, felgyorsíthatók. A viták az egyéneket új eszmék választására ösztönzik, sürgetik a gondolkodás és a viselkedés megváltoztatását és a magatartást meghatározó értékrendszer átszervezését. Lehetővé teszik az életmódváltást is.

Jelenünkben az ifjúsági kultúra nagy változásokon megy keresztül. Vizsgálataik igazolják, hogy a középiskolások alig egyötödét jellemzi a politika iránti érdeklődés, az egyetemisták 70%-a nyitott eziránt. A politika iránt érdeklődő középiskolások háromnegyede a változások melletti elkötelezettségét jelezte vissza, az egyetemisták ugyanilyen százalékban tartják pozitívnak az országban bekövetkező politikai változásokat, s figyelemmel kísérik a változások minőségét is. A diákok túlnyomó többsége bizonytalan életcéllal rendelkezik, a lányok és a szakmunkásképzőbe járók gyakrabban hagyják sodortatni magukat az árral, engedik, hogy a dolgok maguktól alakuljanak. A múlt kevésbé érdekli a fiatalokat, a jelenre – és kevésbé a jövőre – koncentrálnak. A megkérdezetteknek fele csupán egy év távlatára sejtí jövőjét. Nem látják rózsaszínűnek saját jövőndőjuket. Értékválasztásuk fontossági sorrendje: igaz barátság, családi biztonság, békés élet, boldogság (szerelem), szabadság, belső harmónia, érdekes élet, udvariasság, kreativitás, az ember és a természet egysége. A hatalommal összefüggő értékek – vezetéshez való jog, hatalmi pozíció, gazdagság – jelenti a fiatalok számára a „legkevesebbet”. A szabadidő legnagyobb értékének a zenehallgatást tartják, ezt követi a barátokkal való együttlét, a családdal töltött idő, a könyvolvasás, az aktív sportolás, a beszélgetés, a tévénézés (film), álmodozás, pihenés. Az értékaspektusú viták feladata, hogy elősegítsék az új típusú értékek választását, tudatos kiépítését.

P. H. Coombs szerint az átalakuló társadalomban az oktatási rendszer nem képes a tanulókat oly gyorsan irányítani a nemzeti fejlődés szempontjából lényeges értékek felé, mint ahogyan azt a változások megkövetelnék. A társadalom ösztönzőkkel és presztízsskalálakkal készítheti elő a metamorfózist. Az oktatástól elvárható, hogy ne erősítse a fejlődésellenes beállítottságokat és választásokat, s egy lépéssel előzze meg a társadalmi átalakulást. Az értéket hordozó, fejlesztő iskolai

követelmények a kedvező irányú értékváltozásokat gyorsítják fel. A jelen és a jövő iskolájában értéket jelentenek az áru- és piacviszonyok, a piaczgazdaság adta lehetőségek egyéni felhasználása, a vállalkozói beállítódás; értéknek számít az információk gyors felhasználása, az egyéni ambíciók, az egyéni különbségek, a kommunikációs képességek, melyekben benne foglaltatik a kulturált vita is. Az iskolák eltérő eredménnyel fejleszthetik ki az egyéni boldogulást biztosító értékeket: a fiatalok felkészültségét (tudását), pozitív érzelmeit, szokásait, motívumait, képességeit és készségeit. Indokolt igény ezzel kapcsolatban a szülők beleszólása az iskolák tartalmi munkájába. A követelmények fő területei: értelmi felkészültség (tanulás); alanyi felkészültség (önállósulási vágy, ambíciók, eszmék, önértékelési képesség); gazdasági és állampolgári felkészültség (történelmi tudat, az ember és a természet harmonikus együttléte, a környezet védelme); technikai felkészültség (technikai motívumok, alkotóképesség, technikai készségek). Az értékek megismerésére, felhasználási módjaira az értékaspektusú viták készíthetnek fel.

2. A pszichésen előkészített vitában alapvető aspektus a beállítódás, az élmény, a hozzáértés, a felkészültség, az öröm. Pszichésen megalapozott az a vita, amelyben a partnerek kellő komolysággal és hittel vesznek részt. A vita nem pusztán elraktározott és előhívott ismereteket, hanem szubjektív elemeket is tartalmaz, nézeteket, személyes álláspontot és állásfoglalást is. A nézet az egyén sajátjának vallott ismerete, a meggyőződés a nézet érzelmi talajba ágyazott érvényesítése, a hit pedig a világnézet hiányzó elemeinek szerves kiegészítése. A pszichésen előkészített vitában a középpontba az igazságkeresés kerül, amelynek lényege, hogy a vitapartnerek más-más állásponttól (eltérő nézetek és meggyőződések alapján) valós tények és összefüggések feltárására törekcsenek. E jó szándékú és célirányos tevékenységben nem akarják egymást félrevezetni, hanem őszintén ütköztetik véleményeiket. „Vannak köztük hamis dolgok, melyeket joggal vitatnak, és akadnak vitathatatlan igazságok. A lényeg mindenképpen ugyanaz: az igazság keresése. A tájékozódó embert útbaigazítja az, hogy az adott történelmi pillanatban mi körül folynak viták.”

Motiváció nélkül nincs eredményes vita, hiszen minden tevékenységnek ez a kiinduló komponense. A vitamotívumokban vannak ösztönző elemek, melyekben érvényre jutnak felismerésből eredő racionális mozzanatok, célok, feladatok, elhatározások, döntések. A vita pszichés mozgatórugója lehet sikerre törés, jutalom, megszokás, távlát elérésére törekvés, kényszer, mások véleményétől való félelem, szükséglet, igényszint, vállalkozó szellem, kötelességérzés, problémaérzékenység, tudásvágy, közlésvágy, versengés, információigény, önérvényesítés, érdek, társak ösztönző hatása és elismerése stb.

Sikerre nevelés vitamódszerrel azt jelenti, hogy az egyén az erőfeszítése, lelki összességéttségére révén érvényesül. Önmegfigyelésre van szüksége, hogy a vitában létrejöjjön a siker. Az alsó fokú oktatástól kezdve egészen a felsőoktatásban részesülőkhig az eredményes vita résztvevői ráébrednek lehetőségeikre, önmaguk iránti felelősségükre, hibáikra, saját értékeikre, s kialakul bennük az önbizalom és az önbecsülés. A vita részsikerei után felkészülnek a versenyre. A gyerekek és ifjak megértik, hogy az önértékelés keretében a kudarcsokat is fel lehet dolgozni, tanulni lehet belőlük. Meg lehet találni a kilábalás lehetőségeit, ha az elkedvetlenedés és letörtség helyett a hibák keresése, őszinte feltárása és kijavítása kerül előtérbe.

3. A közösségi-közéleti aspektusú viták ma már elkerülhetetlenek a különböző társadalmi szintereken, így az iskolákban is. „Minden vita egyúttal személyek közötti kapcsolat is – írja Zrinszky László –, közösségi esemény, érzelmi folyamatok sorozata, akaratok egymásnak feszülése. A vitában kifejlődik a jellem és a személyiség sok más sajátossága is.” A közösségi keretben szervezett vitában követelmény az egyén aktív részvétele, érvényre jut benne a helyes megoldások keresése. Konfliktushelyzetben méretnek meg a közösség tagjai, felszínre kerül, hogy egyénenként kiknek, milyen nézetei vannak a valóságról (realitásérzék). A megoldási törekvések a vitában elvezetnek a közösség további fejlődését elősegítő konszenzusig és kompromisszumig.

A közéleti vitákban fontos szerepe van a közvéleménynek. A közvéleményben jelen van a közhangulat és a kollektíva közérzete. Racionális, érzelmi és indulati megnyilvánulások hangzanak el a vitákban, s az eredmény attól függ, hogy a közvéleményt képviselő vitatkozó felek hangulataikat, indulataikat (csüggedtség, szomorúság, szeszélyesség, düh) miként tudják kizárni véleményalkotásukból. A közügyek iránti érdeklődés vitában való megnyilvánulása lehet aktivitásra serkentő, tettekkészséget előidéző, tétlenségre készítő, ellenállást kiváltó jellegű. Fontos, hogy a közéleti vita cselekvésre készítse a kollektívát, adjon impulzust a tervezésre, a szervezésre és a végrehajtásra. A közéleti vitákban elhangzó álláspontok közül figyelmet érdemelnek a „valódi véleménnyel” rendelkezők. A közösségeket azok segítik, akiknek a véleménye szilárd, nézetük megbízható, indoklásuk reális és logikus, s meg is tudják védeni állításaikat. Az „ingatagok” inkább érzik, mint tudják, hogy bírálatuk, álláspontjuk helyes-e vagy sem. A közéleti vita csődjét jelenti, ha a résztvevők „vélemény nélküliek”: bátortalanok, közömbösek, szorongók, félénkek, érdektelenek, felkészületlenek. „A közvélemény akkor is létezik – írja Szekeres János –, ha a pedagógus nem vesz róla tudomást. Nem lehet azt hatalmi szóval elnémitani, kockázatos legyintéssel elbagatellizálni. Lényegében sohasem a közvélemény szubjektumának gyarlóságán múlik az, hogy alapjaként szóbeszéd, híresztelés, pletyka vagy egyéni, illetve kollektív tapasztalat erősödik-e fel, hanem sokkal inkább a társadalom, az intézmény demokratizmusa, az információk nyilvánossága döntő ebben a kérdésben.” A vita segíti az osztályközösség és a csoport kialakulását, s kizárja a romboló hatású intrikát. Módszerként való alkalmazása elősegíti a hibák feltárását, az eredmények elismerését, a nyílt magatartást, kiváltja az együttműködés igényét, végső soron fontos eszköze a közéletiség térhódításának.

A konzervatív nézetekre épített közösségi értékek a vitákban a hagyományörzést szolgálják. A konzervativizmus az embereknek azon törekvésére épül, hogy a számukra ismert és megszokott világot megőrizzék. A konzervatív szemléletű ember az állandóságot védi a vitákban, a rend és a fegyelem társadalmi méretű megszilárdítását hangsúlyozza. Nagy jelentőséget tulajdonít a hagyományos közösségeknek, a nemzetnek, az erkölcsnek, a lokálpatriotizmusnak, a vallásnak, a karizmatikus vezetésnek, a jóléti viszonyok kialakulásának. A konzervativizmus legfőbb értéke a társadalmi harmónia, a mikroközösségek vitalitása. A tradicionális iskolák vitákban tisztázzák, milyen értékeket hagyományozzanak át a közösségi kapcsolatokba. A vitákban nagy figyelmet fordítanak a gyakorlatiasságra. A patinás – híressé vált – iskolákban az erkölcsi nevelés, a jellemfejlesztés, az

eredményes tanulás áll az oktatás-nevelés középpontjában, a tudás a legnagyobb értékek közé tartozik. Az iskolák közötti versengés az intézményhez tartozás érzését, az egymás iránti baráti kapcsolatokat erősíti.

A zsidó-keresztény értékekre alapozott közösségek újraértékelik egymáshoz való viszonyukat. Ritkán vitatkoznak, közösségeik Isten szavára hallgatnak, az egyén és a gyülekezet javát keresik egyházuk kebelén belül. A keresztény és a zsidó ember nézeteit, cselekedeteit ma is a közösségekhez való viszony befolyásolja. A korábbi individuális felfogás helyébe a korunkra inkább jellemző teológiai szemlélet lépett, vagyis az, hogy az ember életének teljes kibontakoztatására és az életszentségre csak közösségben juthat el.

Világviszonylatban társadalmi „földrengések” következnek be. Minden társadalmi átalakulás velejárója a kapcsolat- és viszonyrendszer széttzilálódása: a rokoni, baráti, ismerősi kontaktusok meglazulása, a család válságának felerősödése, a szeretetre épülő viszonyok gyengülése, az értékvesztés, a gyűlölet felszítása, a bűnözés, az alkoholizálás, a drogfogyasztás, a neurotikus és pszichotikus betegségben szenvedők arányának növekedése, a magányosság térhódítása. Az egyházak közösségeinek eszmecseréi elsősorban arra irányulnak, hogy Jézus Krisztus tanításai alapján miképpen lehet az istenszeretet jegyében az emberi szenvedéseket orvosolni.

Új típusú, a közösség és az individualitás elveit együttesen figyelembe vevő vitákra van szükség. A viták szervezésében ma eltérő szervezési módok érvényesülnek. A pejoratív kollektivizmus elméletére és gyakorlatára alapozott vitákban a közösség az egyénnel szemben elsődlegességgel rendelkezik, az egyén teljes mértékben alárendeltje a közösségnek. A kollektíva akkor preferálja egy-egy tagját, ha a vitában azonosul a közösséggel, s a vitafelekkel szemben eredményt csikar ki a közösség számára. A vitában való részvételt felülről irányítják és ellenőrzik, az egyén a közösség alávetettje. Az így szervezett vitákban a szuverén egyén önálló kezdeményezéseit lehetetlenné teszik, s őt magát alattvalóvá degradálják. A kollektivizmus elvének kizárólagos alkalmazásával a vitában manipulálják és megtörik az egyént.

A fiatalok társas létformához való vonzódására épül az a szemlélet és gyakorlat, amely a vitát együttes élménynek tekinti. E felfogás szerint a közösség a spontán társadalmi tanulás szintere, melyben gyerekek és ifjak elsajátítják a viselkedés, a magatartás társadalmilag elfogadott normáit, a kommunikáció módjait, a diákság civil társadalommal kialakítandó kapcsolatainak formáit. Középiskolásoknak (és főiskolásoknak) szembe kell nézniük a társadalmi ellentmondásokkal, az ezekkel összefüggő saját problémáikkal, közösségi keretek között megtanulhatják a vitatechnikákat. A kollektivizmust – s a hozzá kapcsolódó, az egyént alárendelő tartalmát – sokan elvetik, mégis érdemes újragondolni a közösséggel kapcsolatos nézeteket. A középiskolások (és főiskolások) számára szervezett vitákban tisztázni lehet az átalakult társadalom igényét, a változás és változtatás módjait, s ez a diákokat a társadalmi feladatokra készíti fel.

Az emberi együttműködés terepének tekinti a közösséget az az elmélet, amely a másokkal együttesen végbevitt életmegnyilvánulást alapvető létezési módnak tartja. Ha nincs együttes cselekvés, magányossá válnak az emberek. E nézetrendszer szerint a kollektivizmus és az individualizmus nem egymást kizáró ellentét.

A közösségi viták az egyén (egyéniség) kibontakozását segítik elő. Az egyénnek az egészséges közösség biztosítja a képességek és szükségletek sokszínű feltételeit, a közösséget viszont az egyének működtetik, többek között vitában tisztázott körülmények között. „Ez a viszony nem tűri, hogy a közösség alárendelje az egyént magának, és szolgatudatra kárhóztatva bábfigurává tegye őket. Ellenkezőleg, a közösség éppen egyének sokszínűségéből, gazdag egyéniségükből, fejlett felelősségtudatukból táplálkozik és erősödik meg.” Az egyes ember többek között a viták révén is a közösségekhez kapcsolódik.

A liberális értékeket figyelembe vevő viták abból indulnak ki, hogy az emberek sokfélék: etnikai, szakmai, földrajzi, biológiai közösségek tagjai. A liberális szellemű egyének nem azt vitatják, hogy a közösség fontos-e, hanem azt kívánják megállapítani, hogy mely közösséggel lehet azonosulni. Tudják, hogy etikailag minden egyén beépül a közösségbe, s ezek a közösségek döntően befolyásolják életvezetésüket, életmódjukat. Mindannyiuknak kölcsönösen fontos, hogy a többieket igazságosan kezeljék. A valódi közösség erkölcsi egységet alkot, tagjaival egyformán törődik, ez nyilvánul meg az egyén és a közösség iránti tiszteletben is. Az embert egyedinek tartják, Kosztolányi Dezső szavaival élve: „Ilyen az ember. Egyedüli példány.” A valódi közösségekkel szemben támasztott követelmény, hogy minden egyének érdekeltnek kell lennie a demokrácia megvalósításában. A függetlenség elve értelmében senki sem írhatja elő, hogyan gondolkodjanak. A társadalmi tevékenységben (a vitákban is) megakadályozza az egyének részvételét, ha a közösség erőszakos, rejtett vagy közvetett eszközöket alkalmaz, hogy befolyásolja meggyőződésüket. A valódi közösségek garantálják az egyének szabadságát. A vitákban megvalósul a nyilvánossággal kapcsolatos szabadságjog, hozzáférhetőség válnak az információk, biztosított a véleménynyilvánítás. A kommunikációs szabadságjogok egyfelől védelmet nyújtanak a külső beavatkozások ellen, másfelől lehetővé teszik az egyének tájékozódását és részvételét a közösség ügyeiben. Nyilvánvaló, hogy „csak szabad ember lehet teljes értékű közösségi ember”. A liberális szellemű iskolák vitáiban is helyet kap a kötetlen légkör, az egyénre szabott tanítás, a humanizált fegyelem, eltűnik az előítélet, felszabadul a káros kötöttségektől az egyén. Viták, megbeszélések, megegyezések, kompromisszumok következményeként a liberális értékeket létrehozó iskolában bekövetkezik az ifjúság jövő felé fordulása, az újhoz vonzódása, a változások iránti igény és előmozdítása, a ráció erejének érvényesítése, a korszerűsítés szellemében végzett munka, a tanár-diák együttműködés. E közösségek életében – a társadalomról kialakult vitákban – védelmet élveznek a kisebbségek. A közösségekben fokozatosan kialakul a jóindulat, az egymáshoz közeledés, a bizalom, a kölcsönös megbecsülés és befogadás, egymás értékeinek elismerése.

4. A metamorfózison átmert társadalomban legfőbb vitaaspektus a demokrácia szabályai szerint lefolytatott vita, hiszen társadalmi átalakulásának közege a demokrácia, benné formálódnak az önálló individuumok, az önként szerveződött közösségek, az autonóm intézmények, az innovatív vezetők, a szuverén pedagógusok és a függetlenségüket érvényesítő tantestületek.

A demokrácia a nép uralma a parlamenti választásokon, az önkormányzati rendszerek működtetésén, a jogrendszer kiépítésén, a piacgazdaság létrehozásán, területi és intézményi autonómián, a hatalom kontrollján keresztül érvényesül. A

demokrácia történelmileg kialakult hatalmi viszonyt, közéleti intézményrendszert, polgári erkölcsi normákat és értékeket, viselkedési és magatartási mintákat, a többségi elv alapján kialakított döntéshozatalt jelent. A demokráciában is vannak és lesznek nézeteltérések, de a konfliktusok törvényes mederben, a nyilvánosság előtt oldódnak meg (demokratikus vitaaspektus). A demokrácia, amely minden racionális és bevált hagyományt igyekszik rendszerébe beépíteni, az emberektől azt a belső erőt igényli, amely a társadalmi őszinteséghez, az önéveléshez, az erkölcsös magánélethez, az önkormányzati képességek kialakításához szükségessé. Demokráciában szétválnak a hatalmi szférák, az állam polgárai szabadon szervezkedhetnek helyi, regionális, országos és nemzetközi szinteken egyaránt.

A demokrácia általános jellemzői közé tartoznak a szabadságjogok, az anyagi bőség, a változatos gazdasági és kulturális kapcsolatok, az ökológiai kérdések iránti felelősség. A demokráciában az egyes országok eljutnak társadalmuk ésszerűsítéséhez és korszerűsítéséhez. Az intézmények demokratizálódnak, a bennük tevékenykedők az általuk kialakított szabályokat tiszteletben tartják. Megoldódik a többségi érdek képviselése. Századunk a nagy rendszereké, a multinacionális társaságoké, a reklám- és propagandakampányoké, a totalitárius államok felbomlásáé. A demokrácia a szabadsághoz kötődik, s szembenéz az elnyomással, a bürokráciával, a túlfogyasztással, a környezetszennyezéssel.

A polgári demokrácia fontosabb jellemzői: embervédelem, szabadgondolkodás, a személyiség védelme, szavahihetőség, lelkiismeretesség és kötelességvállalás, önuralom, siker és karrier, üzleti erkölcs, tisztességes üzletkötés, vállalkozás, ésszerű és egészséges életvezetés, szolidáris és segítő magatartás a szegények és elesettek iránt, állampolgári helytállás, aktív tevékenység, polgári értékek létrehozása, polgári szerveződésekben való részvétel, fellépés és bátorság a visszaélésekkel szemben, életszeretet, emberszeretet, pragmatizmus, képesség az önvédelemre, civilkurázsi stb.

Társadalmi méretű vita formálja és neveli az egyéneket és a közösségeket a demokrácia közegében. A vitákban a polgárok kulturált módon, változatos vitatechnikával a többségi akaratot valósítják meg. Viták keretében oldódnak meg (vagy mérgesednek el) a társadalomban meglevő konfliktusok. A demokrácia az emberi természet lényegi követelményeként fogható fel, amely egyet jelent az igazságossággal, a szabadsággal és az emberi méltósággal. A társadalmi vitákban ezeket a demokratikus értékeket képviselve, a polgári törekvések szellemében lehet sikereket elérni. A demokráciában lehetővé teszi a közakarat érvényesítését, s azt is, hogy ha szükséges, megvédhessék a kisebbséget. A polgárok szabadon helyeselhethet vagy bírálhatják az állam intézkedéseit. A demokráciában elismerik az egyén jogát arra, hogy kialakítsa és megvédje a maga személyiségét, hogy ki-ki maga válassza meg egyéni életútját.

Demokráciára nevel az oktatási rendszer, ha minden eleme hozzáférhető, mindenki számára elérhető, s megoldott a tehetségkiválasztás, az állam finanszírozza az oktatást, s kiépül a diákönkormányzat. Demokráciára azonban nem lehet csupán a demokráciát leíró ismerettel vagy kommunikációs technikával nevelni. Ismeretek elsajátítására szükség van (a demokratikus intézmények működéséről, az állampolgárok jogairól és kötelességeiről), s gyakorlati készségekkel is kell rendelkezniük a fiataloknak egyéni ügyeik intézésében, az együttműködés és

kapcsolattartási technikák elsajátításában, mások érdekében való eljárásban. Beállítódást, magatartásmódot nem lehet könyvből megtanulni, ehhez valóságos együttélési helyzetekre és alkalmakra van szükség. A demokrácia gyakorlásához elengedhetetlenül fontos nézetek, gondolkodásmódok és viselkedési formák az iskola nevelő-oktató tevékenységének folyamatában elsajátíthatók.

A vita a legalkalmasabb módszer arra, hogy a diákok már az iskolában megtanulják, hogyan lehet az együttműködésben a közös alapot megkeresni s különbséget tenni az egymással versengő jó álláspontok között. Vitákban alakul ki az értékekben való hit, az egymás melletti kiállás, s formálódnak az egymással szemben állás kulturális viselkedésmódjai (azonosulás és távolságtartás). A viták során elérendő a tényszerű információs anyag megismerése; a legjellegzetesebb álláspontok feltárása; annak megértése, hogy a társaknak a mienktől miért tér el a véleménye és mi köt velük össze, mi az eltávolodás oka, valamint a nézetek vállalásának elsajátítása.

A vitáknak az egyes gondolatok, tettek helyességéről vagy helytelenségéről kellene folyniuk, mégpedig lehetőleg a tényismeretek birtokában s értékítéletek nélkül. Az ellenfél vagy ellenfelek személyének erkölcsi minősítésétől mindenképpen tartózkodni kellene. Az elítélő viták olyan újabb ellentéteket gerjesztenek, melyek következtében egyre távolabb kerülnek egymástól a vitafelek. Az erkölcsi lejárata, a megbélyegzés, a nyelvi durvaság kizárja a demokratizmus térhódítását a vitában. Speciális szempontok betartására van szükség, hogy a vitában meghonosodjék a demokrácia. A fiatalok vállaljanak diákonkormányzati funkciót, az ütközésekben indulatmentesen vegyenek részt, tartsák be a vitaszabályokat, s alakítsanak ki együttműködő magatartást vitapartnereikkel szemben.

5. A tolerancia elveire épülő vitaaspektus a pluralista társadalom kialakulásának fontos eszköze. Vitatkozik nálunk az egész ország, melyből azonban ma még sokszor hiányzik a türelem. A vitában a türelem nem passzivitást és tűrést jelent, hanem benne foglaltatik a visszafogottság és az önmérséklet. A vitában el kell viselni azt is, amivel a fiatalok nem értenek egyet. Az a vita eredményes, melyben érvényesül a belátásos kölcsönösség, s hatására kialakulnak az együttélés feltételei. A tolerancia a vitában aktív viszonyt igényel a résztvevőktől: érzékenységet, figyelmességet, konkrét segítséget, közreműködést, udvariasságot, együttműködést, jó légkört. A vitában mindenkinek joga van arra, hogy a másoktól eltérő véleményét elmondhassa, s harag és indulat nélkül reagáljon társai álláspontjára. Ez a magatartás feltételezi, hogy a másik félnek is vannak érdekei, s ezek érvényesítése mindaddig jogos és erkölcsös, ameddig mások jogait nem veszélyezteti. A vitában a toleranciára épülhet a nyílt vetélkedés, a teljesítmények összehasonlítása, az engedmények felajánlása, az alkuk és konszenzusok létrejötte. A toleráns vita túllép a megengedésen, és eljut az elfogadásig.

Intolerancia esetében a vitapartnerek nem fogadják el egymást, s így lehetetlenne teszik a megegyezést. A türelmetlenséget jellemző viták negatívumai: ártó szándék, manipuláció, túláltalánosítás, szidás, sértegetés, a vitatkozó felek autonómiájának sérülése, rosszindulat – s általában az indulatok kirobbanása –, öngazolás, gyűlölet, ítélkező és elítélő magatartás, gőgös visszautasítás, bűnbakkeresés, megszégyenítés, megalázás, az ellenségkép felerősödése, a tudatos gonoszság, a lejárata, az erkölcsi sárdobálás, a rágalmozás.

A középiskolákban és a főiskolákon sürgető igény, hogy az ifjúság sajátítsa el a toleráns vita tudnivalóit és gyakorlati tennivalóit. Ennek alapvető feltétele, hogy a jelenleginél humanizáltabb és toleránsabb iskolarendszer jöjjön létre. Ezt nem lehet utasításokkal megoldani, a tolerancia az oktatás-nevelés folyamatában a személyiségben lezajló lassú átalakulás, lelki innováció. A tolerancia meghatározza az iskolák szellemét, stílusát, érintkezési (kommunikációs) kultúráját. A fiatalok egymáshoz közeledését számtalan módszer segítheti, ilyen többek között a megbeszélés, a vita, a megfigyelés, a társas rendezvények, a társasági élményszerzés, a terepgyakorlat, a tanulmányi kirándulás, a táborozás, az önálló anyaggyűjtés, az önképzőkori szereplés, az eleven csoportélet, a közéleti szereplés, a tömegkommunikációs információk feldolgozása stb. Ezek között a módszerek között elsőbbséget – de nem kizárólagosságot – élvez a vitamódszer.

Pluralista értékeket nyújtó iskolában sokszínű kultúra befogadására nyílik alkalom, ezért az oktatási-nevelési intézményekben természetes a toleráns eszmecsere. A különbözőségek (az eltérő értékek) érvényre jutásában a bizalom az összekötő kapocs. Minden különbözőséget el lehet fogadni, ami a bizalomban benne foglaltatik. A toleranciára alapozott vitákban az ellentétek is kezelhetők, a fiataloknak tolerálniuk kell az ellentétesen gondolkodó társaikat. Ehhez azonban vitaszabályok megállapítására van szükség, egység csak abban legyen, miként kezelhetők a nyílt vitákban a különbözőségek. A tolerancián nyugvó vitában alapvető követelmény az emberi méltóság védelme. A fiatalok feladata, hogy a különböző szociális helyzetű, kultúrájú, vallású, életkorú, nemzetiségű társukat tartsák tiszteletben. Biztosítandó, hogy minden egyes egyént elidegeníthetetlen személyiségében kell megbecsülni. Ebben az értelemben az emberi méltóság fogalmát az alkotmányban és más törvényekben lefektetett emberi jogok egészítik ki. Tehát nem elegendő, hogy a vitatkozó partnerek ismerjék a vitaszabályokat, a törvények ismerete is elengedhetetlen számukra. A másság iránti tolerancia az eltérő értékek elismerését – a figyelmességet (esetenként a gyöngédséget) –, nyelviileg megfogalmazott együttérzést, a belátásos kölcsönösséget, a társak igazságának és érdekeinek elismerését, önállóságának és függetlenségének érvényesülését, a jó modort, az egymáshoz közeledést, a szolidaritást, a társak sikerét és teljesítményét, az erkölcsi elismerést, a vitafelek védelmét, a humort, a nézetek egyeztetését, végső soron az elfogadást és a befogadást foglalja magában.

A vitatechnikák elsajátítására van szükség, hogy a középiskolások és a főiskolások eredményesen gyakorolhassák a toleranciát. Majzik Lászlóné szerint „azt akarjuk, hogy a gyerek, a fiatal legyen toleráns... De hol van erre metodikánk? Úgy gondolom, hogy a korszerű nevelésmetodika kimunkálásának meggyorsítása nemcsak a nevelésméletnek, az iskolai gyakorlatnak, hanem a magyar ifjúság kedvező fejlődésének eminens kérdése.” A társadalmi méretekben kialakított tolerancia, a szabadságjogok biztosítását, a jogrendszer kiépülését, a gazdasági piacra alapozott versenyt, a jólétet, a tolerancia irányába fejlődő társadalmat, az emberek viselkedésének, magatartásának, nyelvhasználatának kulturáltságát, közrendet és közbiztonságot, toleranciát követelő normákat, társadalmi és nemzeti közí konszenzusokat igényel. Az iskolai közösség színterén megteremtendők azok a szervezeti keretek, amelyekben megvalósulhat a toleráns gondolkodás, kapcsolat és tevékenység. Ilyenek a klubok, a hobbiszerveződések, művelődési és kulturális

körök és öntevékeny csoportok, az ifúsági táborok, az ifúsági turizmus és országjárás, idegennyelv-tanulási pályázatokon való részvétel, külföldi utazások, saját és más országok fiataljaival és iskoláival kialakított kölcsönös kapcsolatok, nemzetközi rendezvények, barátkozás menekült gyerekekkel stb. Egyéni tulajdonságokra, képességekre is szükség van, hogy a fiatalok a tolerancia szellemében tudjanak vitatkozni. A tanulók és főiskolai hallgatók toleranciája kialakulását a családi és az iskolai nevelés döntően befolyásolja. A tolerancia tanulható, s a toleráns gondolkodást és magatartást vita útján meg lehet szilárdítani. A vitatechnikákat is el lehet sajátítani, s azok a tulajdonságok is kialakulhatnak a vitatkozó partnerekben, amelyek a társak megértését segítik elő (az eltérő személyiségi értékek elismerése, tárgyilagosság a tények és konfliktusok felismerésében, törekvés a tévedések kijavítására, a hibák beismerése, a bántások elkerülése, empátia a vitafél iránt, törekvés konszenzusok létrehozására stb.).

A gyermeki jogok biztosítása a vita legfőbb ismérve. A gyermeknek – figyelemmel fizikai és szellemi érettségének hiányára – különös védelemre és gondozásra van szüksége, nevezetesen jogi védelemre születése előtt és után. Ma már a gyermekek jogai jogegyenlőségre épülnek, melyek megismertetését – az általános iskola 7–8. osztályától kezdve tanulói megvitatását – az iskolának meg kell szerveznie.

A főiskolai hallgatók minden olyan joggal rendelkeznek, mint az idősebb generáció. Jogképességük fokozatosan bontakozik ki. Jogaik és kötelességeik megismerése alapvető követelmény. A felsőoktatási törvényt a főiskolások viták keretében tudják legeredményesebben feldolgozni. A vitákban tisztázandó, hogy a hallgatók gondolkodását, magatartását mely területeken, milyen konkrét esetekben, hogyan befolyásolja a törvény.

6. A nevelési aspektusú vitákban kerül sor eszmék, normák ismertetésére, közvetítésére. A vitatkozók kölcsönös információt adnak egymásnak erkölcsi, esztétikai, technikai, világnézeti, akarati, érzelmi, életmóddal kapcsolatos stb. kérdésekben. Vita közben a nézetek szelektálására, módosítására (elfogadására vagy elutasítására) kerül sor. Közvetett úton a tanulók egymás felvilágosítására, kölcsönös tájékoztatására és meggyőzésére vállalkoznak. A nevelési hatások akkor következnek be, ha a tanulók közlik tapasztalataikat, megfigyeléseiket, álláspontjukat, érveiket és ellenérveiket. Mindez azért hatékony, mert a közvettség érvényesül benne; a vitát nem felülről rendelik el. A véleménycsere megszervezhető csoportokban, osztálykeretben, ahol a gyerekek és az ifjak mindegyike szót kérhet és kaphat. Kevesebb tanuló esetében nagyobb lesz a megszólalási arány, intenzívebbé válnak a meggyőző hatások. Nevelési alkalmakhoz kötött rövid vita egy-egy pozitív vagy negatív kérdés közösségi áttekintését teszi lehetővé. Ha a pedagógus oldaláról vizsgáljuk a nevelési aspektusú viták előnyeit, eljutunk a leglényegesebb felismerésig: a viták visszacsatolást adnak a tanulók neveltségi helyzetéről, a kommunikációról, az interakciók megítéléséről; a kooperáció módjáról; a hangadók és a csak befogadók viszonyáról, a konstruktíván aktív, a passzív és lusta, a szeszélyes, a hazudozó, az önféjű, a befolyásolható, a hízelgő, az agresszív, a turbulens gyerekekről, a tanulók kifejező-, érvelő-, cáfolóképeességeiről stb.

Pedagógiai aspektusú vitában képességek, készségek, tulajdonságok alakulnak ki a gyerekekben és az ifjakban. Az önállóság kibontakoztatásának feltétele, hogy az iskolákban olyan pedagógusok dolgozzanak, akik igénylik és a vita eszközeivel elősegítik a tanulók önállóvá válását. Az egyént nyomasztja a külső kényszerítés, a megkötöttség, az előírás korlátozza döntését és állásfoglalását. A vitában biztosí-

tott önállóság kötöttségektől mentes gondolkodásra, cselekvésre ad lehetőséget, megteremtí a független állásfoglalást. Az önállóvá válás folyamatában a töprengésnek, az alternatív megoldás keresésének, a mérlegelésnek, a döntéshez szükséges tények ismeretének és szelektálásának, az elhatározás információkkal történő alátámasztásának kiemelt szerepe van. A viták útbaigazítják a tanulókat, hogy egy-egy probléma, konfliktus, ellenvélemény esetén ne következzen be az önbizalomvesztés, az elkedvetlenedés. A vitában tanúsított önállóság *felelősségvállalást* jelent a diákok számára, mely igényli a *hozzértést*. A hozzáértés egyéni érték, a felelősség pedig fontos emberi tulajdonság, lehetővé teszi, hogy a fiatal ellenőrzés alá vegye gondolatait, nézeteit. A gyerek és az ifjú természetes szükséglete az önmaga és a mások iránt érzett felelősség. Saját képességei fejlődésének megfelelően lehetőséget kell teremteni, hogy a felelősségvállalás ténylegesen bekövetkezzék. A diákok vita keretében is kinyilváníthatják felelősségérzetüket, mert ami körülöttük, a szemük láttára *végbemej*, ami velük történik, azért ők is felelősek. A vitákban felszínre kerül a felelőtlenység is: a felelősség áthárítása, a döntések elkerülése, a kalandor magatartás, a morális mérlegelés elmaradása. A felelőtlenység az egyéniséget „szétzóródásához”, belső tartás nélkülséghez vezet. Etikail szempontból a felelősség humánnummal kapcsolatos tulajdonság, mert pozitív erkölcsi viszonyt fejez ki. A fiatalok cselekvésükkel, a vitában kialakult állásfoglalásukkal hatást gyakorolnak a velük kapcsolatban levő személyekre. Minél nagyobb a hatás, annál nagyobb a felelősség.

•

A vita akkor nevelő hatású, ha a tanulók és a főiskolai hallgatók *önként* vesznek részt abban, s a vitapartnerek félelem, taktikázás nélkül, erőszakos befolyásolástól mentesen vállalják a szemben állást. Az azonban a pedagógus felelőssége, hogy noha bármilyen szélsőséges álláspontot, éles kritikát képviselnek is a vitázók (erőszakosság, agresszivitás, megalkuvás stb.), *emberi méltóságuk nem kerülhet veszélybe*.

Irodalom

- A. Szalai Katalin: *Hogyan döntene?* OOK, Veszprém, 1986.
 Báthory Zoltán: *Tanítás és tanulás*. Tankönyvkiadó, Bp., 1985.
 Coombs, P. H.: *Az oktatás világválsága*. Tankönyvkiadó, Bp., 1971.
 Csoma Gyula: *Problémamegoldás*. Kossuth Könyvkiadó, Bp., 1984.
 Dratsay Zsigmondné: *Pedagógiai dilemmáim a XX. század végén*. = Új Pedagógiai Szemle, 1994. 2. sz.
 Fekete Sándor: *Az értelmiség, hatalom. A kamasz álma*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp., 1984.
 Gergencsik Eszter: *Kreativitás és közösség*. Tankönyvkiadó, Bp., 1987.
 Győri György: *Ki a jó tanító?* = Köznevelés, 1988. 22. sz.
 Kiefer Ferenc: *A magyar nyelv mint a modern kommunikáció eszköze*. = Magyar Tudomány, 1994. 6. sz.
 Kovács Sándor: *Innováció az iskolában. Pedagógusképzés és iskolai innováció I.*, Pécs JPTE, 1986. 26. o.

- Lukács Judit-Takács Géza: Szerkesztőségünk „vendége” volt Majzik Lászlóné. = Új Pedagógiai Szemle, 1993. 9. sz.
- Maltz, M.: Pszichokibernetika. Bagolyvár Kiadó, Bp., 1994.
- Mohás Livia: Ki tudja, mi a siker? Móra Kiadó, Bp., 1986. 253–254. o.
- Skiera, E.: Gyerek és iskola – egy emberhárát pedagógia körvonalai. = Új Pedagógiai Szemle, 1994. 5. sz.
- Szekeres János: Oktatók és hallgatók viszonyának jelentősége II. = Felsőoktatási Szemle, 1986. 12. sz.
- Szekszárdi Ferencné: Konfliktusok az osztályban. Tankönyvkiadó, Bp., 1987.
- Szende Aladár: A vita nyelvi illeme. Nyelvi illetan. Ifjúsági és Lapkiadó Vállalat, Bp., 1987.
- Szmerszki Mariann: Az ifjúsági kultúra változásai. = Educatio, 1994/nyár.
- Takács Györgyné: Emberi szerepek és emberi kapcsolatok. Népszava Kiadó, Bp., 1986.
- Takács Ilona: Emberismeret, önismeret. Népszava Kiadó, Bp., 1983.
- Touraine, A.: Mi a demokrácia ma? = Magyar Tudomány, 1992. 9. sz.
- Zrinszky László: A pedagógiai kommunikáció elméletéről. = Új Pedagógiai Szemle, 1994. 5. sz.
- Zrinszky László: Tájékozódás és tájékoztatás. Reflektor Kiadó, Bp., 1987.

Műhely

Csölle Anita

Osztálytermi környezet

Mi az „osztálytermi környezet”? Hogyan mérhetjük, vizsgálhatjuk? Milyen hatással van a tanulói teljesítményre? Mi a kapcsolat a tananyag és a környezet között? Hogyan befolyásolhatja a tanár a környezetet? Miként hat az osztálytermi környezet az örávezetésre, a fizikai elrendezés a környezetre? Ezekre a kérdésekre kerestek választ az elmúlt két évtized osztálytermi környezetkutatásai.

Az osztálytermi környezet elemei

Moos¹ három fő környezeti területet különít el egymástól: az első a *kapcsolati dimenziók*, melyek a környezeten belüli személyes kapcsolatok természetére és intenzitására vonatkoznak, és méri, hogy az adott közösség tagjai mennyire támogatják egymást; a második a *személyes fejlődés dimenziói*, melyek az egyéni előrejutásra és egyéni fejlődésre vonatkoznak; végül a *rendszerfenntartási és -változtatási dimenziók*, melyek méri, hogy a környezetben milyen mértékben van jelen a rend, mennyire világosak a kövelemények és a szabályok, és mi a reakció a változásokra. Ez az a három fő irány, melyek mentén Moos a kutatásait végezte, és mindegyik lényeges változót (pl. kohézió, támogatás, megelégedés, rend, versenyszellem stb.) valamelyik dimenzióhoz rendelte.

Withall (Soar és Soar)² ettől teljesen eltérő csoportosítást használ, amikor a „klímáról” beszél, mely „olyan érzelmi tónust képvisel, ami a személyek közötti interakció törvényszerű velejárója”. Kategóriáit a tanárcentrikus és tanulócentrikus kontinuumra építi, és csupán tanári megnyilvánulásokkal foglalkozik. Ezek a következők: *tanulót támogató, elfogadó és tisztázó, problémastrukturaló, semleges, utasító vagy figyelmeztető, dorgáló vagy szidó és tanárt alátámasztó*. Az első három kategóriában a tanár tanulócentrikusnak, az utolsó háromban tanárcentrikusnak mondható. A semleges kategória figyelmen kívül hagyható.

Walberg³ a tanulói teljesítmény és az osztálytermi környezet kapcsolatát kutatta, és a környezet összetevőit az alapján határozta meg, hogy miként befolyásolják a teljesítményt. Eszerint a pozitív környezet elemei a következők:

1. *Megelégedés*: az osztálytermi munka kedvelése.
2. *Nehézség*: az osztálytermi munka nehézségi foka.
3. *Kohézió*: a tanulók ismerik, segítik egymást.
4. *Fizikai környezet*: a konkrét elrendezés.
5. *Demokrácia*: a tanulók egyenrangú felek a döntéshozatalban.

¹ Moos, R. H.: Connections between school, work and family setting. In: Fraser, B. J.-Walberg, H. J. (szerk.), Educational Environments. Oxford, Pergamon, 1991.

² Soar, R. S.-Soar, R. M.: Classroom Climate. In: Dunkin, M. J. (szerk.), The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. Oxford, Pergamon, 1987.

³ Walberg, H. J.: Educational productivity and talent development. In: Fraser, B. J.-Walberg, H. J. (szerk.), Educational Environments. Oxford, Pergamon, 1991.

6. *Célirányultság*: világos közös célok.
7. *Versenyszellem*: a tanulók versengenek az elismerésért és a jó osztályzatért.
8. *Formalitás*: a magatartást szabályok vezérik.
9. *Sebesség*: az osztálytermi munka gyors elvégzése.

A negatív környezethez sorolható elemek:

1. *Diverzió*: a tanulók érdeklődésének különbsége egyre erősödik.
2. *Apátia*: a tanulók nem szívesen végzik el a feladatokat.
3. *Kivételzés*: a tanár bizonyos tanulókat kedvezőbb bánásmódban részesít.
4. *Klikkek*: különböző tanulócsoporthok nem hajlandók egymással dolgozni.
5. *Dezorganizáció*: a feladatok zavarosak és rosszul megszerkesztettek.
6. *Frikció*: feszültség és vita a tanulók között.

A Budapesti Tanítóképző Főiskola által kidolgozott kritériumrendszer komplex képet kíván nyújtani a tanítási óra légköréről.⁴ Itt a légkör elemei egyúttal óramegfigyelési, óravizsgálati szempontok is:

1. *Az óra eseményeinek hangulata* (élénk, vidám, közönyös, fáradt, fásult, nyomott, szorongó, nyugtalan, zaklatott, féktelen, anarchikus).
2. *A légkör domináns tényezői* (anyag, taneszközök, munkaformák, a tanár személyisége, az osztály közönségének szokásai, hagyományai, a jelenlévő vendégek, alkalmilag ható külső tényezők).
3. *Az óra légköre és a tanár személyiségének összefüggései*.
4. *A tanár pedagógiai képességeinek megnyilvánuló vonásai* (kommunikatív, konstruktív és szervezőképesség, pedagógiai fantázia és intelligencia).
5. *A tanár vezetési stílusa* (direkt vagy indirekt, demokratikus vagy autokratikus).
6. *A tanítási óra továbbmutatása* (indíttatás a megszerzett ismeretek bővítésére, továbbépítésére).
7. *Az aktív és passzív tanulók aránya*.
8. *A tanulók kapcsolata* (együttműködés, versengés, közöny, agresszió).
9. *Az óra jelentősége* (maradandó élmény, hatástalan jelenlét, tananyagtól elidegenítő tapasztalatok).

Az ismertetett kategorizálás mellett számos más elemzés is napvilágot látott, azonban ennyi is érzékelteti, hogy az osztálytermi környezet fogalma meglehetősen komplex, sokrétű.

Az osztálytermi környezet megfigyelésének módjai

Az első feladat az osztálytermi környezet vizsgálatakor annak eldöntése, hogy objektív tényeket vagy a résztvevők szubjektív értékelését vesszük-e alapul. „A pszichológiai irodalom határozottan elkülöníti a direkt objektív környezeti megfigyelést és a szubjektív megfigyelést, mely a közvetlen résztvevők érzékelésén alapul. Murray bevezette az *alfa-tényező* (*alpha press*) és a *béta-tényező* (*beta press*) fogalmát. Az előbbi a környezetet a külső megfigyelő szemével látja, míg az utóbbi a résztvevők percepciójára utal.” (Fraser és Walberg)⁵

Stern, Stein és Bloom (Fraser, 1986) továbbfejlesztették ezt a modellt, és a béta-tényező két alelete közt tesznek különbséget: *egyéni-béta tényező* (*private beta press*), mely nem más, mint a környezetnek az egyénre lebontott képe, melyet az egyén tulajdonságai és a környezet együttesen hoz létre; valamint a *konszenzuson alapuló béta-tényező* (*cosensual beta press*), mely a tagok közös értékelésére utal. Gyakran elfordul, hogy az egyéni és a konszenzuson alapuló béta-tényezők különböznek egymástól, és egyúttal különböznek a kívülálló által megadott alfa-tényezőtől is.⁶

⁴ Óraelemzési szempontok. Főiskolai jegyzet, Budapesti Tanítóképző Főiskola, Budapest, 1991.

⁵ Fraser, B. J.-Walberg, H. J.: Introduction and Overview. In: Fraser, B. J.-Walberg, H. J. (szerk.), Educational Environments. Oxford, Pergamon, 1991.

⁶ Fraser, B. J.: Classroom Environment. London, Croom Helm, 1986.

A tervezésnél sok fejfájást okoz a kutatóknak az a tény, hogy sem az egyéni, sem a konszenzuson alapuló béta-tényező sem mutatja be, hogy milyen „valójában” a környezet. Az egyéni béta-tényezőt inkább olyan kutatásokban célszerű alkalmazni, melyek a tanulóra, mint egyénre összpontosítanak, ugyanakkor a konszenzuson alapuló béta-tényező az osztályt és a tanárt egy egységként kezeli, és ezáltal olyan tanulmányban hasznos figyelembe venni, mely azt vizsgálja, hogyan hat a tanár a tanulócsoportha mint egységes egésze.

Mézőben más megközelítési módot dolgozott ki *Rosenshine* (Fraser, 1986:2), aki különbséget tesz *tényszerű mutatók* (low inference measures) és *értékelő mutatók* (high inference measures) között. Az előbbi nyilvánvaló jelenségekkel foglalkozik (például a tanulói kérdések száma), míg az utóbbi esetén a válaszadónak véleményt kell formálnia az osztályban zajló események jelentéséről (például mennyire barátságos a tanár). Tehát az értékelő mértékek azzal foglalkoznak, hogy milyen pszichológiai jelentőségűek az események a tanulók és a tanár számára.

Fraser (1986) olyan tanulmányokról számol be, melyek a „természetes interjú” és az „esettanulmány” irányvonalait követik: „Cusick például 6 hónapig gyűjtötte adatait, s e közben naponta ellátogatott egy középiskolába, felvette a kapcsolatot a tanulókkal, órákra járt, a diákkávézóban étkezett, és részt vett osztálytermi és folyosói beszélgetésekben” (Fraser, 1986:3).

Más megközelítési módok az emberi környezetet mérik, *ökológiai dimenziók*, *magatartási formák* és *személyiségjellemzők* szempontjából. *Ökológiai dimenziók* alatt a meteorológiai és földrajzi tényezőket, valamint a fizikai tervezést és építészeti elrendezést értjük. A *magatartási formák* a morális, viselkedési és ökológiai összefüggésekre vonatkoznak. A harmadik megközelítés szerint a környezet minősége a tagok természetétől függ, és a környezet legfőbb jellemzőit a tagok tipikus tulajdonságai határozzák meg.

Mérőeszközök

A leggyakrabban használt kérdőívek: tanulási környezeti kérdőív, egyéni osztálytermi környezeti kérdőív, osztálytermi környezetskála, osztályleltár, főiskolai és egyetemi osztálytermi környezeti kérdőív.

A továbbiakban két kérdőívet kívánok kiemelni és részletesen bemutatni: az egyéni osztálytermi környezeti kérdőívet (EOKK) és az osztálytermi környezetskálát (OKS).

Egyéni osztálytermi környezeti kérdőív (EOKK)

Az EOKK-ot annak érdekében fejlesztették ki, hogy különbséget tudjanak tenni a hagyományos és az egyén érdekein alapuló osztályok között. A végleges változat (1990) 50 kérdést tartalmaz, mindegyikre ötponztú skálán válaszolnak a tanulók (szinte soha, ritkán, néha, gyakran, nagyon gyakran). A legfontosabb dimenzióelemek a következők:

1. *Perszonalizáció*: melynek során az egyénnek lehetősége nyílik arra, hogy a tanárral beszéljen saját fejlődése és haladása érdekében.
2. *Részvétel*: melynek során a tanár bátorítja a tanulókat arra, hogy aktívan részt vegyenek az órán.
3. *Függetlenség*: melynek során a tanulók döntéseket hozhatnak és irányíthatják saját tanulási folyamataikat és viselkedésüket.
4. *Vizsgálódás*: melynek során a tanulók önállóan oldanak meg egy-egy problémát.
5. *Differenciálás*: melynek során a különböző tehetségű és érdeklődésű tanulók más-más bánásmódban részesülnek.

Osztálytermi környezetskála (OKS)

Az OKS egyike a 9 önálló, ugyanakkor hasonló részből álló mérőeszköznek, az úgynevezett szociális környezetskálának (*Social Environment Scales*), melyet Rudolf Moos fejlesztett ki a Stanford Egyetemen annak érdekében, hogy az emberi környezeteket mérni tudja. A különféle környezetek között voltak pszichiátriai kórházak, börtönök, kollégiumok és munkahelyek.

Az eredeti OKS kilenc skálán tíz-tíz elemet tartalmaz, melyekre igaz-hamis válaszok adhatók. Az OKS a következő dimenzióelemeket foglalja magában:

1. *Involválás:* a tanulók részt vesznek a megbeszélésekben, többletmunkát végeznek és élvezik az órát.
2. *Befogadás:* a tanulók megismerik és segítik egymást, és szeretnek közösen dolgozni.
3. *Tanári segítség:* a tanár segítőtárs, megbízik a tanulóknban.
4. *Célközpontság:* fontos az eltervezett feladatok befejezése, valamint az, hogy az adott anyagtól ne térjenek el.
5. *Versenyszellem:* a tanulók versenyeznek az elismerésért és a jó osztályzatért.
6. *Rend és rendezettség:* a tanulók fegyelmezetten, csendesen és udvariasan viselkednek, és a feladatok megfelelő elrendezésben következnek. Egyértelműek a szabályok, világosak, érthetőek, és a tanulók ismerik a mulasztás következményeit, a tanár következetes a szabályok betartásában.
7. *Tanári kontroll:* a szabályok száma, betartása és betartatása, a büntetés mértéke.
8. *Innováció:* a tanár új, szokatlan, változatos feladatokat tervez, és serkenti a tanulók részvételét az órávezetésben.

Rövidített változatok

Annak ellenére, hogy az osztálytermi környezet mérőeszközeinek hosszú változata sikeres volt, igény mutatkozott olyan tesztek kifejlesztésére, melyeknek értékelése és pontozása kevesebb időt vesz igénybe (Fraser, 1991).⁷ Ennek köszönhetően születtek meg a fent említett mérőeszközök rövidített formái. Három fő változtatást végeztek el az eredeti teszteken: a kérdések számát minden tesztben legfeljebb 25-re csökkentették; a kérdéseket olyan formába rendezték, mely lehetővé tette a könnyű kézi pontozást. Mind a rövid változat, mind az eredeti forma alkalmazható, a kutató, illetve a tanár döntheti el, melyiket választja.

A tanulói teljesítmény és az osztálytermi környezet összefüggései

Az osztálytermi környezet kutatásának elmúlt évtizedében megkülönböztetett figyelem irányult az osztálytermi környezet és a tanulói teljesítmény kapcsolatára.

Walberg (1991) két fő kutatási irányvonalat követ nyomon: az egyik a hatékony tanulás maximalizálását vizsgálja, a másik pedig azokra az alapfeltételekre összpontosul, melyek elősegítik a tehetség fejlődését mind az iskolában, mind a társadalomban. Az eredmények arra engednek következtetni, hogy az *adottság*, az *instrukció mennyisége és minősége* és a *pszichológiai környezet* alapvetően befolyásolják a tanulást és a tehetség fejlődését.

Fraser (1986) táblázatba foglalta mintegy 45 kutatás eredményét, mely az osztálytermi környezet és a tanulói teljesítmény kapcsolatát tükrözi. A tanulmányokat a felhasznált mérőeszközök szerint csoportosította. Az összegzésből kitűnik, hogy határozottan jobb eredményt tudtak felmutatni azok az osztályok, melyekben alig volt jelen a *dezorganizáció* és a *frikció*, valamint nagymértékben jelen volt a *kohézió*, a *megelégedés* és a *célirányultság*.

⁷ Fraser, B. J.: Two decades of classroom environment research. In: Fraser, B. J.-Walberg, H. J. (szerk.), *Educational Environments*. Oxford, Pergamon, 1991.

Fraser és Fisher (Fraser, 1986) egy kiterjedtebb kutatást is végzett, melynek során a tanulói eredményeket és az osztálytermi környezet érzékelését vizsgálták. Három fő pontban tértek el a hagyományos kutatási módszerektől: először is az adatokat hat különböző módon elemezték, hogy össze tudják hasonlítani az eltérő módszereket alkalmazó tanulmányok eredményeivel; másodsor két mérőeszközt használtak (OKS és EOKK), így lehetőség nyílt arra, hogy pszichometrikus összehasonlítást végezzenek a kérdőívek fő jellemzőiről; végül pedig két elemzési egységet hasonlítottak össze, magát a tanulót és az osztálytárlagot. Az eredmények azt mutatják, hogy az osztálytermi szervezés és rend hangsúlyozása kedvezően befolyásolja a tanulók teljesítményét, továbbá az igen nagy számú tanulmány metaanalízise fényt derített a környezeti dimenziók, nevezetesen a *kohézió*, *célirányultság* és *demokrácia* pozitív hatásaira.

Fraser (1986) a következőképpen foglalta össze megfigyeléseit. „Az említett tanulmányok számos bizonyítékkal támasztják alá azt az általános feltételezést, mely szerint az osztálytermi környezet természete alapvetően elősegíti a tanuló kognitív és attitűdbeli céljainak elérését. Együttal ezek a kísérleti eredmények fontos gyakorlati útmutatást nyújtanak olyan kutatóknak és tanároknak, akik a tanulást úgy kívánják elősegíteni, hogy megteremtik azokat a tanulási feltételeket, melyekről bebizonyosodott, hogy pozitívan befolyásolják a tanulási folyamatokat.” (118. old.)

Fraser (1986) nemcsak azt vizsgálta, hogy milyen hatással van az adott osztálytermi környezet a tanulói teljesítményre, hanem kíváncsi volt arra is, hogy a különbség az adott és a kívánt környezet között szintén hat-e a tanulói teljesítményre. A tanulók két hasonló kérdőívet töltöttek ki. Az egyik az adott, létező környezetre, a másik pedig egy optimális, kívánt környezetre vonatkozott. Az eredmények azt mutatták, hogy az osztály teljesítménye jobb volt azokban az osztályokban, ahol az adott és a kívánt környezet között a legkisebb volt az eltérés. Ugyanakkor nem jelenthetjük ki, hogy egy adott tanuló eredményei jobbak lesznek pusztán attól, hogy egy olyan környezetbe helyezzük át, mely megegyezik az általa kívánttal.

Az eddigiek alapján megállapíthatjuk, hogy a tanulók teljesítménye jobb a kívánt környezetben, és a tanár feladata, hogy olyan környezetet biztosítson, mely a lehető legközelebb van ehhez. Ezért a tanárnak tisztában kell lennie a különbségekkel, melyek az „ideális” (a tanuló által kívánt) és az „érezelt” (a tanuló által érzékelt) környezet között vannak.

Számos tanulmány ad példát arra, hogyan hasonlították össze a kutatók ezt a két környezetet (Fraser, 1986; Fraser, 1991) annak érdekében, hogy gyakorlati tanácsokkal szolgáljanak az osztálytermi környezet javításához. Az a folyamat, melynek során tanárok és kutatók együtt próbálták az osztálytermi környezetet fejleszteni, a következő alapvető lépéseket tartalmazza:

1. *Mérés.* Az adott kérdőívet (OKS, EOKK stb.) kiosztják a tanulóknak. Általában először a kívánt, ideális környezetről szóló kérdőívet töltik ki, majd a valódi, érzékelt környezetről szólót egy héttel később.

2. *Visszacsatolás.* Az adatokat kézzel vagy számítógéppel elemzik a kutatók, és beszámolnak a tanárnak. Az osztály által adott pontok átlagát veszik figyelembe, és a kutatók elmagyarázzák a tanárnak a számok jelentését, továbbá felhívják figyelmét azokra a szükséges változtatásokra, melyek eredményeképpen csökkenne az eltérés az adott és a kívánt környezetek között.

3. *Reflektálás és megbeszélés.* A tanár eldönti, hogy mely dimenziókon szeretne a jövőben változtatni. A két legfontosabb szempont, amit figyelembe kell venni az, hogy az adott változó értéke az érzékelt és a kívánt környezetben jelentős különbséget mutatson, és a tanárnak legyen fontos, hogy ezt a különbséget csökkentse, és tegyen meg mindent ennek érdekében.

4. *Intervenció.* A tanár elindít egy egy-két hónapos intervenciók szakaszt, melynek során megkísérelti a szükséges változtatások végrehajtását. Az alkalmazott stratégiák, ötletek közül

néhány a kutatókkal folytatott megbeszélés során merül fel, míg néhányat maga a kérdőív tartalmaz vagy sugall.

5. *Újraértékelés.* Az intervenció végén a tanulók újból kitöltik az adott környezetről szóló kérdőívet annak érdekében, hogy kiderüljön, mennyiben változott az adott környezetről kialakított kép.

Ez a folyamat jól szemlélteti, hogy milyen hasznos lehet, ha maguk a tanárok is alkalmazzák ezeket a kérdőíveket abból a célból, hogy információhoz jussanak osztályukról, és fejleszteni tudják az osztálytermi környezetet.

Osztálytermi óravezetés

Duke szerint (Doyle, 1986:394) „az osztálytermi óravezetés olyan eljárásokra és intézkedésekre utal, melyek egy olyan környezet megteremtéséhez és fenntartásához szükségesek, melyben az instrukció és a tanulás kap kulcsszerepet”. A kifejezés magában hordozza a „fegyelem” fogalmát, valamint megannyi más tanári feladatot, mint például a hiányzások ellenőrzése, az iskolai tulajdon óvása, a szabályok betartatása, a tanulók csoportosítása, reagálás a váratlan eseményekre, az anyag kiosztása, állandó figyelés stb. (Doyle, 1983; Doyle, 1986).⁸

Az osztálytermi óravezetéssel foglalkozó kutatások a rendfenntartás kérdései köré csoportosulnak. A „rend” nem feltétlenül teljes csendet, passzivitást vagy alázatást engedelmel jelent, bár ezek a feltételek néha nélkülözhetetlenek bizonyulnak (például egy fontos teszt megírásakor). Az osztálytermi rend egyszerűen azt jelenti, hogy elfogadható határokon belül a tanulók olyan programot követnek, mely szükséges egy adott osztálytermi esemény megvalósításához (Doyle, 1986).

Az óravezetésben a tanár szerepe a legfontosabb. Feladata és felelőssége nem csupán a tananyagig terjed, hanem a sikeres óravezetést – vagy ahogy Brophy és Good (1986)⁹ megfogalmazták, a sikeres kontrollt – is neki kell megalapoznia. Bizonyított tény, hogy a sikertelen óraszervezés és óravezetés a közös tanulás teljes leépüléséhez vezethet, és ennek egyenes következményei vannak a tanulói teljesítményben is (Doyle, 1983). Az óravezetés tehát a tanítás komplex folyamatának szerves része.¹⁰

A sikeres óravezetés előfeltétele: a szabályok tisztázása

„Az élet az osztályteremben a munkarendszer megalkotásával és a fenntartásához szükséges szabályok és eljárások leszögezésével kezdődik, (...) és ez a folyamat jelentős mennyiségű fáradozást és energiát emészt fel” (Doyle, 1986:413). A szabályok a csoportra, osztályra nézve speciálisan érvényes magatartási normák. Kettős szerepet töltenek be az osztály életében: egyrészt erősítik az összetartozás érzését, másrészt olyan szűrőt képeznek, melyen minden külső befolyás és követelmény fennakad (Balogh és Gerencsik, 1977).¹¹

⁸ Doyle, W.: Classroom organization and management. In: Wittrock, M. C. (szerk.), Handbook of research on teaching (3. 392–431). New York, Macmillan, 1986.

⁹ Brophy, J. E. és Good, T. L. Teacher behavior and student achievement. In: Wittrock, M. C. (szerk.), Handbook of research on teaching (3. 328–376). New York, Macmillan, 1986.

¹⁰ Doyle, W.: Academic work. Review of Educational Research, 1983. 53 (2), 159–199.

¹¹ Balogh K.–Gerencsik E.: Pedagógiai pszichológia. Tankönyvkiadó, Budapest, 1977.

Miután megfogalmazódtak a világos „játékszabályok”, minden tanuló tudni fogja, mit vár el tőle a tanár. Dörnyei (1990) három kritériumot tart fontosnak a szabályokkal, normákkal kapcsolatban:

- A szabályokat egyértelműen kell megfogalmazni, és minden tanulónak ismernie kell jelentőségüket.

- Az osztálynak meg kell beszélnie és sajátjaként el kell fogadnia ezeket a szabályokat a tanév legelején.

- A tanárnak nagyon komolyan kell vennie a szabályokat mind önmagát, mind pedig az osztályt tekintve. Ha például az osztály elfogadja, hogy a házi feladat elkészítése fontos alapszabály, a tanárnak következetesen figyelmet kell szentelnie a házi feladat ellenőrzésének a következő órán, és nem szabad megengednie, hogy bárki is következmény nélkül mulasszon.

Ha bármelyik kritérium hiányzik, fegyelmetlenség üti fel a fejét, ami nem más, mint az óravezetés kudarca.¹²

A tanár mint csoportvezető és csoportfelelős hatással van a környezetre, ugyanakkor ő maga is a környezet hatása alatt áll. Vannak olyan tényezők, melyek a tanártól függetlenül az első pillanattól kezdve jelen vannak (Doyle, 1986).

1. *Többdimenziós metszet*, mely az osztályban megjelenő események és feladatok mennyiségét jelöli. A tanulók más-más képességekkel és tervekkel érkeznek az osztályba, így ugyanaz az esemény más és más hatással van a különböző tanulókra.

2. *Szimultán események*, ami azt jelenti, hogy egyazon időben több esemény történik az osztályteremben. A tanárnak figyelnie kell minden egyes tanulót és tevékenységét, miközben a megértés, illetve a zavartság jeleit kutatja, avagy épp a következő kérdést fogalmazza. Csoportmunka esetén az események száma nő, ami még inkább megnehezíti a tanár feladatát.

3. *Azonnaliség*, mely az események gyors tempójára utal. A tanárnak igen kevés pihenője van, tehát nincs ideje mindent alaposan áttekinteni, hanem azonnal reagálnia kell.

4. *Kiszámíthatatlanság*, amely arra vonatkozik, hogy az osztálytermi események gyakran váratlan fordulatot vesznek. Gyakoriak a félbeszakítások, „elkalandozások”, tehát a tanárnak a lehető leggyorsabban kell reagálnia.

5. *„Közóra”*, ami azt jelenti, hogy a tanterem nem más, mint egyfajta „közterület”, ahol az eseményeknek (főként azoknak, melyekben a tanárnak is része van) maguk a tanulók a szemtanúi. Minden tanuló tapasztalja és figyeli, hogy a tanár miként bánt a többiekkel, és ekképpen levonják következtetéseiket a tanár óravezetéséről.

6. *Történelem*, mely arra mutat rá, hogy a tanulók több hónapon át a hét öt napján találkoznak, ily módon szert tesznek közös tapasztalatokra, gyakorlatokra és normákra, melyek alapvetően meghatározzák az osztály működését.

Az osztálytermi környezet ezen elemei bizonyos mértékű nyomást gyakorolnak a tanárra és a tanulóra egyaránt, attól függetlenül, hogy a tanár hogyan szervezi az órát. Doyle (1986:297) a következőképpen foglalta ezt össze: „Az óravezetés olyan stratégiákat és tevékenységeket jelent, melyeket a tanár a rend problémájának megoldására használ. Mivel a rend egy szociális rendszer jellemzője, az óravezetésnek az osztálytermi környezet csoportdimenzióira kell összponto-

¹² Dörnyei Zoltán: Csoportdinamika és nyelvtanítás. Pedagógiai Szemle, 1990. 4. 307–318.

sulnia, valamint azokra a kontextusokra, melyekben a rend megfogalmazódik és megvalósul. Az óravezetés több szempontból is összetett vállalkozás. Egyrészt azért, mert a rendet a tanulók és a tanár együttesen tartják fenn, másrészt pedig azért, mert számos körülmény befolyásolja a rend természetét, a beavatkozás szükségességét, valamint a tanári és tanulói tevékenységek következményeit.”

Gyakori témák az óraszervezés és óravezetés kutatásában

Doyle (1986) a következő fő pontokban foglalja össze az óraszervezéssel és óravezetéssel kapcsolatos legfontosabb tudnivalókat:

1. Az óravezetés olyan folyamat, mely a rend problémáját igyekszik megoldani, nem pedig a fegyelmetlenségre reagál. Ebből következően a tanár feladata nem az, hogy büntesse a fegyelmetlenséget, hanem hogy megalapozza és fenntartsa a munkarendszert.

2. A rendet meghatározza a tanulási tevékenységsorozat intenzitása és hosszúsága. A rend nem más, mint egyfajta harmónia a struktúra és a célkitűzések között.

3. A tevékenységsorozatot a tanulók és a tanárok együtt végzik el, miközben a tanárnak természetesen főszerep jut a kezdeményezésben és a szervezésben.

4. A tevékenységsorozatot az osztálytermi feladatokban a részvétel és a munka szabályai határozzák meg. Ezáltal a végzett munka a rendfenntartási folyamat szerves részévé válik.

5. A rend tartalomspecifikus, és különböző tényezők, például hibák, előre nem látható események hatnak rá. Mindennap újra és újra meg kell teremteni a rendet, és a tanárnak mindig figyelnie és védelmeznie kell a tanulási tevékenységsorozatot.

6. A sikeres tanári óravezetés kulcsa egyrészt az, hogy a tanár képes-e az események valószínű konfigurációját előre kidolgozni, másrészt az, hogyan tudja a tanár ezen információ ismeretében figyelni és irányítani a tevékenységet.

A fizikai környezet

A fizikai környezet fontos szerepet játszik az osztálytermi eseményekben. Közvetlenül befolyásolja a tanulók magatartását, és a klíma, az interakció és az elvárások indikátoraként szolgál. Következésképpen a fizikai környezet igen hasznos óravezetési eszköz és nagy hangsúlyt kap az instrukciókban is (Loughlin, 1992).¹³

A tanárnak ismernie kell a körülötte levő tárgyak által nyújtott lehetőségeket. Nem nehéz elképzelni, hogy a bútorok (székek, asztalok) elrendezése, a tanulók egymástól való távolsága, a terem alakja és mérete alapvetően meghatározzák a tanulók „sűrűségét”, az interakciós lehetőségeket és a terem arculatát.

A tanterem fizikai jellemzői építészeti terv eredményeként alakulnak ki (Loughlin, 1992), melyeket nem lehet napról napra alakítani, bár a bútorok elrendezését a tanár megváltoztathatja. Amikor a fizikai környezet jellemzői megfelelnek az instrukció szempontjából, a környezet megerősíti a tanítási stratégiákat és elősegíti a tanulást. Ugyanakkor, ha a fizikai környezet nem megfelelő, az „negatívan befolyásolja a tanár és a tanulók magatartását, gátolja az instrukci-

¹³ Loughlin, C. E.: Classroom physical Environment. In: Alkin, M. C. (szerk.), Encyclopedia of Educational Research. New York, Macmillan, 1992.

ök rugalmasságát, vagy arra kényszeríti a tanárt, hogy teljesen megváltoztassa a tananyagot, a tanítási módszereket és a szerkezetet, mivel semmilyen lehetőség nem mutatkozik a fizikai változtatásokra" (Loughlin, 1991:161).

Doyle (1986) ezt a jelenséget szinomorfiának hívja, ami nem más, mint a munkafolyamatok és a fizikai tényezők összeférhetősége. A tanár feladata, hogy kialakítsa, illetve megváltoztassa a fizikai környezetet. Weinstein szerint (Loughlin, 1992:162) „a térbeli elrendezésben (...) és a tananyag elrendezésében bekövetkezett változások a tanulók magatartásában is változást fognak eredményezni”.

A tanárnak tehát tudnia kell, hogy a fizikai környezetben milyen változtatásokra van szükség. A tanárnak ezen képessége a „környezeti kompetencia” (Loughlin, 1992), azaz a fizikai környezet olyan irányú alakítása, amely megfelel az emberi igényeknek, céloknak és folyamatoknak. A tanár úgy gyakorolja ezt a képességet, hogy a környezetet a tanítási célokhoz rendeli. Ennek során tisztában kell lennie azzal, hogy az elrendezés miként befolyásolja a tanulói magatartást és miként köti le a figyelmet.

Mind ez idáig a fizikai környezet és a tanulói teljesítmény közötti közvetlen kapcsolatot nem bizonyították, ennek ellenére nem kétséges, hogy (Loughlin, 1992) a fizikai elrendezés alapvetően meghatározza a tanulói magatartást, hasznos vezetési eszközként szolgál, ugyanakkor a pszichológiai környezet szerves részeként a tanulási folyamatot segíti elő.

Összegezve megállapíthatjuk, hogy a pozitív tanulási környezet önmagában is fontos tényező. Ugyanakkor a kedvező tanulási környezet láthatóan hatást gyakorol a tanítási-tanulási folyamat minden fázisára (Báthory, 1987),¹⁴ és jelentős előrejutást eredményez a tanulásban. Ezért a tanár felelőssége, hogy minden lehető eszköz felhasználásával megteremtse a kívánt pozitív környezetet.

Az osztálytermi környezet vizsgálata a pedagógiai pszichológia része. A környezet, az órávezetés sok közös vonást mutat a csoportdinamikával, ahogy azt a közös terminusok – normák elfogadása, fizikai környezet, klíma/atmoszféra, kohézió – is bizonyítják. A fizikai környezet mérésére szolgáló kérdőívek (Fraser, 1986) és a csoportdinamikai kérdőívek (Csölle, 1993)¹⁵ számos azonos kérdést tartalmaznak, melyek az atmoszférára, kohézióra, célirányultságra, nehézségi fokra, széthúzásra stb. vonatkoznak.

Szükség lenne olyan kutatásra, ami a tanár óraszervezési és órávezetési szerepét csoportdinamikai szempontból vizsgálja. A rendelkezésre álló osztálytermi környezeti kérdőívek és csoportdinamikai kérdőívek segítségével tanárok és kutatók egyaránt vizsgálódhatnak, és olyan gyakorlati tapasztalatokra tehetnének szert, mint például a „pszichológiai környezet” létrehozása a tanulás elősegítése érdekében.

¹⁴ Báthory Zoltán: Tanítás és tanulás. Tankönyvkiadó, Budapest, 1987.

¹⁵ Csölle Anita: A csoportdinamika szerepe az oktatásban. Iskolakultúra, 1993. III. évf. 12. szám, 74–78. o.

Békési Ágnes

Az Alternatív Tanárképző Stúdium második éve

Halaszthatatlanná vált egy olyan tanárképzési struktúra kidolgozása, melynek alapja a kontextusban való gondolkodás, konkrét helyzetek pontos elemzésének az elsajátítása, a társas rendszerekben való eligazodás képességének a kialakítása.

A demokratikus társadalmak egyik jellegzetes ismérve a tanszabadság érvényesülése. Állampolgárok és szervezetek szülőként és megrendelőként szabadon dönthetnek arról, milyen típusú iskolákat kívánnak létrehozni, illetve megszervezésüket támogatni. Magyarországon az utóbbi öt-hat évben számos, igen magas szakmai színvonalat képviselő elemi és középiskola jött létre. Ezek az iskolák nem egy átideologizált, központi, állami normarendszert követnek, hanem az alternatív és reformpedagógiák gyermekközpontú, személyközpontú elvei alapján a szülő, a gyerekek és a tanárok mint iskolapolgárok érdekeit képviselik. Ennyiben a nonprofit szféra integráns részei.

A tanárképzésben azonban nem jöttek létre azok a nélkülözhetetlen változások, melyek biztosíthatnák a tanszabadság elvén alapuló iskolák tanárutánpótlását és a tanárok továbbképzését. Emiatt a már működő személyközpontú elemi és középiskolák súlyos gondokkal küzdenek. A jelenlegi állami tanárképzés hierarchikus, hivatal jellegű iskolai munkára készíti fel a tanárokat. Ezért a még szakmailag, professzionálisan jól képzett tanárok sem képesek sokszor megfelelni azoknak a követelményeknek, melyeket a szülők újabb és újabb igényei támasztanak irántuk.

Mivel Magyarország a társadalmi rétegződés tekintetében rendkívül heterogén ország, s a közeljövőben egyre inkább az lesz, a főleg az alsó középosztályból származó tanároknak különleges képzettségre van szükségük ahhoz, hogy meg tudjanak felelni a sokféle szülői igénynek. Ez érvényes a marginális helyzetű gyerekek iskoláira ugyanúgy, mint a jó érdekérvényesítő, magasan kvalifikált szülők gyerekeit nevelő iskolákra.

A tapasztalatok szerint a nehezen definiálható középosztályon belül is csak akkor képesek tanárok és szülők hatékonyan kommunikálni egymással, ha ugyanahhoz a szűkebb érdekcsoporthoz tartoznak, azonos jellegű az iskolázottságuk és a családi, kulturális hátterük.

A tanárképzés folyamatában egyáltalán nem készítik elő a szakma leendő képviselőit az eltérő értékrendet képviselő, különböző életformákat élő szülőkkel való együttműködésre. A kölcsönös, súlyos félreértéseknek és -értelmezéseknek aztán többnyire a gyerekek viselik a következményeit.

A múlt századi, hagyományosnak mondott pedagógia nemcsak a gyerekeket, hanem a szülőket is átlagolja, egységesíti. A jelenlegi, meglehetősen differenciált társadalmi helyzetben ennek a pedagógiának az alkalmazása nem emeli a tanári munka presztízsét.

Halaszthatatlanná vált egy olyan tanárképzési struktúra kidolgozása, melynek alapja a kontextusban való gondolkodás, konkrét helyzetek pontos elemzésének az elsajátítása, a társas rendszerekben való eligazodás képességének a kialakítása.

A fentiekből és abból a többször bebizonyosodott tényből, hogy az iskolarendszer nem átalakítja a társadalmi valóságot, hanem nagyon pontosan leképezi azt, egyenesen következik a tanári szakmával szemben támasztható három alapkövetelmény; a társadalomismeret, a gyermekismeret és az önismeret.

Ezeknek a szempontoknak a figyelembevételével indítottuk el 1993 őszén a posztgraduális *Alternatív Tanárképző Stúdium* első csoportját. A Stúdium állandó tanárai az alternatív iskolák vezetői voltak. Ez garantálta a mindennapi iskolai praxis tapasztalatainak hasznosítását a tanárképzésben, s jelzi azt, hogy a Stúdium rendkívül célorientált és gyakorlatias, mentes minden deduktív módszertani ideologizálástól.

Az 1994–95-ös tanévben már a második csoport képzése folyt. A képzés integráns része a személyiségfejlesztő csoport, a demokratikus önszerveződést biztosító nagycsoport, valamint azok a tárgyak, melyek hiányoznak az állami tanárképzés rendszeréből. (Iskolaszervezés, társadalomismeret, analitikus szemléletű fejlődéslelektan, rendszerszemléletű társaslelektan.)

Az 1995–96-os tanévben ki akarjuk bővíteni a választható fakultációk körét (családi és iskolai mentálhigiéné, iskolai szociális munka, családpszichológia, gyermeki jogok). Az 1996–97-es tanévre kétéves képzést tervezünk, mivel a hatékony személyiségfejlesztő munkához az egyéves saját élményű csoport elégtelennek tűnik.

Az Alapítványi és Magániskolák Egyesületének keretében 1993 őszén 25 fővel indítottuk el a posztgraduális *Alternatív Tanárképző Stúdium* első hallgatói csoportját. Ennek egyik előzménye volt az *Alternatív Pedagógiai Műhelyben* folyó szakmai munka, esti műhelybeszélgetések formájában, melyet két évig *Czike Bernadettel*, majd azt követően *Csata Istvánnal* és *Óri Lászlóval*, a Rogers-, illetve a Lauder Iskola tanáraival vezettünk. Példaértékűnek tartottuk és mintaként kezeltük azt a munkastílust és csoportmódszert, melyet a Rogers-iskola tanárai dolgoztak ki, akkor már évek óta heti rendszerességgel működő műhelyükben, *Gábor Anna* pszichológus vezetésével. Én magam a Budapesti Tanítóképző Főiskola tanáraként szereztem tapasztalatokat a tanítóképzéssel kapcsolatban (a tanítói és az óvodapedagógusi szakon vezeték családpszichológia szemináriumot és esetmegbeszélő csoportot), ezenkívül tanítók még az ELTE Szociálpolitika Tanszékén.

Magyarországon a 90-es évek elején kezdtek újra népszerűvé válni a progresszív, demokratikus nevelési gyakorlatot követő, gyerekközpontú, személyközpontú iskolák. A tanári szakma színe-java lett ezeknek az iskoláknak a munkatársa alapítóként vagy később csatlakozóként. Kézenfekvő volt tehát, hogy a posztgraduális stúdium tanárai ezeknek az iskoláknak a munkatársai köréből kerüljenek ki.

Célunk az volt, hogy kidolgozzuk egy modern, személyközpontú tanárképzési struktúra gyakorlati módszereit, miközben magának a tanári stábnak is szüksége volt egy bevezető, leíró jellegű szakaszra, amikor is informatív jelleggel összegezték a hallgatók és a maguk számára is saját iskolájuk programját, lényeges elvi és

módszerbeli ismérveit. Ekkor hét alternatív elemi iskola és egy gimnázium szerepelt a stúdium programjában.¹

Munkánknak már akkor is voltak olyan elemei, melyek alapvetően eltértek a XIX. századi hagyományokra és alapelvekre épülő állami reguláris tanárképzéstől. Ilyen például a *csoportmunka* alkalmazása. A csoportműfaj eleve feltételez egy, a tekintélyelvűséget háttérbe szorító szemléletet, a csoporton belüli spontán történések iránti nyitottságot, és azt az előfeltevést, hogy a közös munka során felmerülő gondok megoldása, rendezése nem azonos a célorientált, hierarchián alapuló rendteremtéssel. Ez a megfontolás már az első évben jellemzője volt annak a közös tanulási folyamatnak, melynek a stúdium vezetői, tanárai is részesei voltak. Havonta egy alkalommal úgynevezett *nagycsoportot* tartottunk, melyen minden hallgató és minden állandó tanár részt vett. A nagycsoport az önszerveződés színhelyévé vált, számos előre nem látott elvi és szervezési problémát itt oldottunk meg. Mivel sem a hallgatóknak, sem a tanári kar egy részének nem volt tapasztalata a nondirektív módon, facilitátor által irányított csoportmunkáról, nehézséget okozott, hogy az első hónapokban nem volt egyértelmű a nagycsoport szerepe.

Sokakat feszélyezett a hangsúlyosan strukturálatlan együttlét. Ezért az első félévben többen távol maradtak a nagycsoportról, a bizonytalanság csak a második félévben oldódott fel.

Az egyéves stúdium fontos része volt a *személyiségfejlesztő csoport*. Mivel a magyarországi gyakorlatban a tanárképzésnek egyáltalán nem magától értetődő eleme a személyiségfejlesztés, ezért az első évben csak igen óvatosan próbáltuk ezt a műfajt. Ennek megfelelően a hallgatók közül néhányan jelezték, hogy inkább az iskolák tematikus programja érdekli őket, nem kívánnak a személyiségfejlesztő csoportra járni. Ugyanakkor a nagycsoporton szinte kizárólag a személyiségfejlesztő csoportra járó hallgatók nyilvánultak meg és vettek aktívan részt a közös ügyek megoldásában.

Egyértelművé vált, hogy a stúdium vezetőinek vállalniuk kell a személyiségfejlesztést, mert csak az önismereti munka iránt nyitott hallgatók tudnak igazán együttműködni a kitűzött feladat megoldásában. A nagycsoport vezetője *Fonyó Ilona* volt, a személyiségfejlesztő csoporté *Gádor Anna* és *Gáti Ágnes*.

Az első évben fontos jellemzője volt a munkának, hogy a tanári szakmát – lényegét tekintve – egységesként tételeztük, igyekeztünk egyenlő arányban felvenni a csoportba tanítókat, óvodapedagógusokat, illetve tanári diplomával rendelkezőket. Azt, hogy az egyéves munka során kik kerültek közös fakultációba, kik jártak ugyanabba az iskolába-óvodába gyakorlatra, egyáltalán nem befolyásolta a diploma jellege. A magyar pedagógustársadalom erős hierarchizáltsága egyáltalán nem volt tapasztalható a stúdiumon.

Lényeges vonás volt a gyakorlatorientáltság is. A hallgatók sokkal inkább érdeklődtek a szakma praktikus újdonságai, módszertani újításai, semmint az elméletek, teóriák iránt. Mégis, ebben az évben túlsúlyban voltak a beszámolók, előadások, nem sikerült az egyes alternatív iskolák munkatársait többoldalú szakmai eszmecserebe bevonni. Ennek oka az is lehetett, hogy a többéves iskolaszervezői munka tapasztalatait az iskolavezetők szívesen osztották meg az érdek-

¹ Burattino Iskola, C. Rogers Személylétközpontú Iskola, Gyermekek Háza Iskola, Humanisztikus Alapítványi Iskola, Kincskereső Iskola, Lauder Javne Zsidó Közösségi Iskola, Magyarországi Freinet-Alapítvány, Alternatív Közgazdasági Gimnázium. Az iskolákat az iskolavezetők és az alapító tanárok képviselték: Benza Béla, Vág Katalin, Gádor Anna, Zágón Bertalané, Benda József, Winkler Márta, Szesler Anna, Galambos Róza, Horváth H. Attila, Porkolábé Kóza Zsuzsa, Újvári Judit, Horn György.

lódó hallgatósággal, s ez a közeg önmagában vonzóbb volt számukra, mint az esetleg – érthető módon – riválisként is megjelenő társiskolák szakmai gárdájával folytatott párbeszéd.

A választható fakultációk körét olyan témakörökből állítottuk össze, melyek hiányoznak a hagyományos tanárképzés folyamatából. Ezek közé tartozik az analitikusan orientált fejlődéslélektan, az enyhe fokú fogyatékossgal élő gyerekek lélektana és a velük való foglalkozás metodikája, az iskolaszervezés, iskolaszociológia, oktatáspolitikai, társaslélektan.

Nem gondoltuk ugyanakkor azt, hogy pusztán az új tárgyak bevezetése változást hozhat. Hangsúlyozott volt az órák párbeszédjellege, a prelegálás mellőzése. A fejlődéslélektan-órákat *Jászberényi Márta*, a társaslélektant *Borbély Sjoukje* vezette, az iskolaszervezés tanára *Horn György*, az iskolaszociológiáé *Várhegyi György* volt. Aktuális oktatáspolitikai kérdésekről *Pócze Gábor* beszélgetett a hallgatókkal.

A stúdium egész menetében érvényesült a hallgatóknak az a szabadsága, hogy választhattak vezetőtanárt, gyakorlóhelyet, önálló kutatási területet és fakultációt. Amennyiben a választást követően teljesítették a vállalt feladatot, ennek megfelelő, három fokozatból álló év végi bizonyítványt kaphattak. (Látogatási bizonyítvány, egyesületi bizonyítvány, illetve a tutor-tanár külön szöveges értékelése az önálló kutatásról.)

A gyakorlóhely és a fakultációk kiválasztásának tekintetében a hallgatók nagyon jól tudtak élni a szabad választás lehetőségével. Ami a tutor-tanárok adta konzultációs lehetőségeket és az önálló kutatás lehetőségét illeti, ezeket nem tudták kellően kihasználni, mivel maguk is valamennyien nagyon elfoglalt gyakorlat tanárok voltak.

Ezeknek a tapasztalatoknak a jegyében kezdtük el az 1994–95-ös tanévet.

Magában az évkezdésben is érvényesült egy látszólag formai, valójában a munka alapelveit érintő különbség. Míg az első alkalommal hivatalos megnyitóval kezdtünk, ezúttal háromnapos, vidéki évnnyitó tábort szerveztünk rendkívül informális jelleggel. A nagycsoport vette át az ünnepi megnyitó helyét. Ez néhányunk számára kockázatos vállalkozásnak tűnt. Hiszen a hetvenes–nyolcvanas évek pszichoterápiás hétvégeinek nagycsoportjai éppen akkor váltak érdektelenné és kezdtek működésképtelenné tűnni, amikor az addigi pszichológus-pszichiáter résztvevői gárdát kezdték felváltani a csoportmunka iránt érdeklődő tanárok. Magyarországon ugyanis a pedagógusszakma hosszú ideje inkább a hivatalnokréteg attribútumait volt kénytelen viselni, semmint a független, szakértő értelmiségét, ezért a nagycsoport adta strukturálatlan szabadság sok esetben félelmet, szorongást, fenyegetettséget váltott ki még az ilyen jellegű munkára motivált tanárokból is.

Ezért tekinthetjük nagy sikernek azt, hogy évnnyitó nagycsoportunk igen oldott hangulatú volt. Utólag igazolódott be, hogy milyen nagy, szinte az egész évet meghatározó jelentősége van a nyitó struktúrának, annak, ahogyan a hallgatókkal való első együttlét szerveződik. Egy hivatalos, formális megnyitó után nehéz még a spontaneitás iránt nyitott hallgatókat is aktivitásra biztatni. A nagycsoport vezetője *Schödl Livia* volt.

Az előző, sikeresen lezárt év nagyobb biztonságot adott ahhoz, hogy vállalni tudjuk a Magyarországon megszokottól nagyon eltérő képzési elveinket. Határozottan állítottuk azt, hogy a saját élményű csoport elkülöníthetetlen része a képzési folyamatnak. Ennek kétféle változatát ajánlottuk: a személyiségfejlesztő

és az esetmegbeszélő csoportot. Az esetmegbeszélő csoport vezetői *Donáth Blanka* és *Kostyál Katalin*. A hallgatók közül senkiben nem merült fel az a gondolat, hogy kitérjen a személyes, illetve az ezzel összefüggő szakmai problémáival való szembesülés elől.

A képzésben részt vevő iskolák körét alternatív középiskolákkal és egy elemi iskolával bővítettük ki.²

Ez egyben megkönnyítette a többoldalú szakmai párbeszéd megszervezését is. Az elemi és a középiskolák munkatársai szívesen és érdeklődéssel hallgatják a tematikus megbeszéléseken egymás beszámolóit. Az informatív tapasztalatcsere ebben a formában jóval nagyobb súllyal esik latba, mint az egyébként természetes és szükségszerű szakmai rivalizálás. (Például a Csenyétei Osztatlan Cigány [elemi] Iskola munkatársai számára nagy élmény együtt dolgozni a pécsi Gandhi [cigány] Gimnázium tanáraival és viszont.)

Az iskolaszervezés fél évesből egy éves tárgy lett, hasonlóan a fejlődéslektanhoz, itt *Vekerdy Tamás* az új vendégelőadó. Próbaképpen elindítottuk a Családi és iskolai mentálhigiéné című fakultációt, nagy sikerrel. Ez utóbbit *Göncz Kinga* tartja.

Megpróbálkoztunk azzal is, hogy az állami tanárképzés területéről hívjunk előadókat. Egyes ilyen jellegű kísérleteink sikerrel jártak, mások kevésbé. A hallgatók által javasolt tanárok közül némelyek számára idegen volt a kevésbé strukturált közeg, bizonytalanul mozogtak benne.

Módosítottuk a stúdium követelményeit abban a tekintetben, hogy az előző évi heti két délután helyett heti egy kötelező délutánt iktattunk be, a második a szabadon választható fakultációké lett. Az ország távoli vidékeiről járó hallgatók képtelenek lettek volna teljesíteni a korábbi követelményeket. Ugyanakkor ez utóbbiak a második félév kezdetekor felvetették azt az ötletet, hogy szeretnének a következő tanévben részt venni a fakultációs délutánokon.

Ez az igény megerősítette azt a korábbi elképzelésünket, hogy a stúdiumot kétévesre bővítjük ki, illetve lehetőséget adunk arra, hogy a hallgatók három évig is részt vehessenek a képzésben, abban az esetben, ha heti egy délután tudnak távol maradni munkahelyükről.

Az 1996-97-es tanévben el szeretnénk hagyni az eddig alkalmazott felvételi beszélgetést, és a stúdiumra jelentkező minden diplomás szakembert fel kívánunk venni. Ez azt is jelenti, hogy a felvételt nem kötik tanári diplomához, hiszen számos alternatív iskolában dolgozik gyerekekhez értő, neves képzőművész, szociológus vagy más, nem tanári végzettséggel rendelkező szakember. (Az 6 szánkura természetesen speciális fakultációkat kell beiktatni.) A tervezett első év kizárólag heti egy délutáni (4 órás) személyiségfejlesztő csoportból áll.

Szükségesnek tartjuk, hogy azok a tanárok, akik a tanulás szabadságát tiszteletben tartva végzik munkájukat, kellő megalapozott önismerettel rendelkezzenek. Csak az a tanár tudja öntudatosan és határozottan képviselni tanítványai érdekeit, aki meg tapasztalta azt, hogy a valódi, nem megszervezett szabadság és az önként vállalt döntés felelőssége rendezettséget eredményez.

A tanárok a szülőkkel folytatott közös munkában csak akkor tudják kellő öntudattal érvényesíteni professzionális tudásukat, ha ez a személyiség megfelelő

² Belvárosi Tanoda, Csenyétei Osztatlan Cigány Iskola, Gandhi Gimnázium, Közgazdasági Politechnikum, Kürt Gimnázium, Novus Gimnázium. A tanárok: Győrik Edit, Kiss Katalin, Kereszty Zsuzsa, Komaróczy Margo, Pólya Zoltán, Bogdán János, Vörös István, Fehér Márta, Hahn Péter, Horn Gábor, Fűszár Aurél, Szabó Zoltán, Sajósi Judit.

érettségével és nem csupán szakmai, hanem személyes öntudattal párosul. Ezt a folyamatot gyorsítja meg szándékaink és tapasztalataink szerint az intenzív személyiségfejlesztő csoport.

A második év a programban részt vevő alternatív iskolák *szakmai megbeszéléseiből, esetmegbeszélő csoportból és nagycsoportból* áll. Ezt egészíti ki az előző évi személyiségfejlesztő csoport tapasztalatainak csoportdinamikai és a felnőtt személyiségfejlődés szempontjait figyelembe vevő elemzése. A *harmadik év a fakultációké*. Azok a hallgatók, akik a heti két délutáni elfoglaltságot vállalni tudják, a három év követelményeit két év alatt is teljesíthetik. Úgy gondoljuk, hogy az egyéves személyiségfejlesztő csoport megfelelő szűrő funkciót is ellát, feleslegessé teszi a felvételi beszélgetést. Ezt a csoportvezetőknek a későbbi csoporttagokkal folytatott külön-külön zajló személyes beszélgetése helyettesíti.

Az Alternatív Tanárképző Stúdium vállalja a stúdium hallgatóinak és az alternatív iskolák tanárainak külföldi továbbképzését is. Az idei tanárképző csoport tagjai közül néhányan már részt vesznek egyhetes dániai tanulmányúton. Úgy gondoljuk, a képzés akkor lehet igazán színvonalas, ha a külföldi utakat rendszeressé és általánossá tudjuk tenni. Ezekre a tapasztalatokra az alternatív iskolák tanárainak is szükségük van, de az egyes iskolák döntő többsége önerőből nem tudja ezt a feladatot megoldani.

Olyan iskolákkal és tanárképző főiskolákkal kívánjuk fölvenni a kapcsolatot, melyeknek pedagógiai programjában szerepel a reguláris iskolarendszertől való viszonylagos függetlenség, a diákok, tanárok és szülők mindenkori döntési, választási jogának tiszteletben tartása, a tanulás és tanítás szabadságának garantálása, az individualitás, a személyiségjogok tisztelete, a multikulturális szemlélet érvényesítése, a világnézeti, vallási kérdéseknek kizárólag az egyes személyek szintjén való érvényesülése, a csoportfolyamatok professzionális szinten való facilitálása, a biztonságot nyújtó szervezeti keretek kiépítése.

Ha ezeket a tanulmányutakat rendszeressé tudjuk tenni és az itt szerzett tapasztalatokat folyamatosan fel tudjuk dolgozni, akkor a továbbképzésnek ez a módja hasznosítható lesz az állami és az alternatív iskolákban dolgozó tanárok számára egyaránt.

Kritika-Figyelő

A nemzeti tudatról három könyv ürügyén

A nemzeti tudat kérdésköre mindaddig eleven, elemzésre váró probléma marad a magyar pedagógusok számára, ameddig a régió s benne Magyarország valóságát, terheli a nemzeti kérdés megoldatlansága. Ha olyan hívószavakra gondol az ember, mint Jugoszlávia, a határon túli magyarság, a cigánykérdés, az antiszemitizmus, a „nemzetiek” és „nemzetietlenek”, a „maastrichti Európa” (ami eredeti változatában megbukott), akkor nem kételkedik: az időszűrés, sajnos, tartós marad.

Ezért szeretném felhívni a figyelmet néhány munkára, amelyek e tárgyban a közérthetőség, a tudományosság és az újdonság követelményeit úgy ahogy, de egyesítik. Három eltérő műfajú kiadványról van szó a kutatás és a publicisztika határmezsgyéjéről.

Egy szegedi kiadványsorozat 1992-ben, évekkel a szerző halála után közreadta Szűcs Jenő 1970-es kandidátusi disszertációját a *gentilizmus*ról, más szóval a barbár etnikai tudatról, amely – a magyar eszmetörténetben is – megelőzte mind a némesi, mind a polgári nemzettudatot.

Sok esetben – legyen szabad ezt a fogalmat röviden érinteni nemzetközi összefüggéseiben – az etnikai tudatnak ez az archaikus formája megélte a modernizáció korát. Európában az írek és a skótok a XVIII. században így kerültek közvetlen kapcsolatba a polgári nemzettudattal. Több kaukázusi nép esetében ilyen érintkezés a XIX–XX. század folyamán következett be. Ilyen konfrontáció jellegzetes a XX. században Ázsia és Afrika számos országában, ahol sok nép nemzetté alakulása még ma is tart. Különösen tanulságos a Dél-

afrikai Köztársaság példája. Itt az afrikaner fehér telepesnemzet eltérő fejlődési útja mellett a fent jellemzett módon alakul a hszosza (hottentotta) és a zulu nép nemzeti tudata.

Szűcs Jenő modern rekonstrukciója a hűbériség előtti magyar közösségi tudatról tehát nem holt történeti ismeret, hanem olyan gondolati anyag, amely nemzetközi összehasonlításban élő problémát vonatkoztat Magyarországra esetére, s megoldására meggyőző modellt is ajánl.

Miszlivetz Ferenc politológus szerkesztette a *Kultúra és társadalom egy új korszakban* című kötetet, amely egy szombathelyi nemzetközi előadássorozat tizenegy darabját tartalmazza. Az előadások a város tanárképző főiskoláján hangzottak el 1991 és 1993 között. Az intézmény társkiadóként jegyzi a kötetet, az *Átiratok* sorozat öt megjelent kötetéből az első.

A kutatást és az oktatást elősegítő előadások sorozata az Európa Kutató Központ támogatásával született meg. Az előadásokat a szakemberek saját kutatási témáikból, önálló eredményeikre (is) építve fogalmazták meg. A szövegek könyvváltozata – ebben a Pesti Szalon Kiadó társa a Savaria University Pressnek – elsősorban tansegédletnek készült.

E kötetben Vitányi Iván (történeti tipizálással) és Miszlivetz Ferenc (a jelenkori helyzetre összpontosítva) elemzi a magyar nemzeti tudatot. János Cs. András és James Malachy Shelly pedig az Egyesült Államok nemzeti tudatával, annak mai válságjeleivel foglalkozik. (Vö. i. m. 81–106., illetve 107–154. o.)

A magyar fejlődés a „kultúrnemzet” típusú nemzeti tudatot, az amerikai az „állampolgár-nemzet” jellegű közösségi tudatot hozta létre. E tipizálás – a nyugat-európai „államnemzet” típusával együtt – *Csepeli György Nemzet által homályosan* című kötetéből való (Századvég, 1992). A szociálpszichológus szerző műve első felében (i. m. 11–54. o.) összefoglalja a nemzeti tudat említett három típusának leírását. A kötet második része a nemzeti tudatra vonatkozó fogalmi keretet ismerteti (i. m. 54–136. o.), a harmadik része (i. m. 137–228. o.) a szerző vizsgálatai alapján mutatja be a 80-as évek magyar értelmiségének nemzeti tudatát. A könyv jóval azelőtt bizonyította a szerző fölfedezését: a magyar közgondolkodás mélyen meg van osztva a nemzeti kérdésben, mielőtt azt a politikai tapasztalat mindenki számára nyilvánvalóvá tette volna. E megosztottság olyan következetes, hogy a magyar nemzeti tudat semlegesen leíró fogalma elfedi a lényegét: az *egység helyén nemzeti tudatokat találunk*. Közlebről legalább kettőt: egy modernebbet, amely nagyjában-egészében liberális, és a tradicionálisat, amely nacionalista, részben vallásos színezetű s egészében konzervatív. Az első variáns szemlélete elmozdulóban van a hagyományos kultúrnemzeti felfogástól az „állampolgár-nemzet” szemléleti pozíciója felé, a másik változat a kultúrnemzet és az államnemzet vegyítéséből igyekszik megfelelő modernizációs ideológiát formálni.

A kötetek közérthetősége a szerzők céljából következik. A szombathelyi előadássorozat oldott hangneme az oktatásba beillesztett tudománynépszerűsítés szándékából fakad. A másik két alkotás polemikus, márpedig vitában meggyőzni csak világos érveléssel lehet. *Szűcs Jenő Deér József* 30-as évekbeli nézeteivel fordul szembe, *Csepeli György* pedig a mai konzervatív nemzetfelfogással. *Deér József* nézetrendszere nem egy vonatkozásban a mai romantikus-kon-

servatív nemzetszemlélet elődje. 1983-ban megjelent könyvét, a *Pogány magyarság–keresztény magyarságot* tavalyolt ismét kiadták.

A recenzens ezúttal nem a művek, hanem a téma eszmétörténetének vázlatos bemutatására vállalkozik. Úgy, ahogy az a kötetekből kiolvasható.

Mindhárom mű az általuk választott időhatárok között a modern nacionalizmus mítoszainak, anakronizmusaiknak cáfolatából indul ki. A szerzők ezekkel szemben a nemzeti tudatformák történeti átalakulásának jezeit vizsgálják szakmai érvekkel, magyar tárgyra alkalmazva *Szűcs Jenő* esetében az újabb német történetírás, *Csepeli György* esetében az angolszász és német kortárs szociológia és társadalom-lelektan eredményeit.

Jóllehet a témát bemutatni – eszmétörténeti összefoglaló monográfia híján – pedagógiai szempontból fontosabbnak tűnik, mint a három kötet erőnyeit és hasznosságát részletezni, mégis súlyos torzításnak érezném, ha nem térhetnék ki *Szűcs Jenő* jelentőségére a mai kor nemzetszemle-történeti vitáinak szemszögéből.

Egész munkássága kétirányú cáfolat volt a szakmai kritériumokat érvényesítő történetírás szellemében. Egyrészt az ideologikus jellegű nemzeti elfogultságokkal szemben érvényesítette problémaérzékenységét, imponáló forrásismeretét, elméletalkotó vénáját, amely szép esszéstílussal párosítva *Szűcs Jenő* gondolatait szélesebb értelmiségi körökben is népszerűvé tette. Másrészt a szakmai körök igényesebb részének szemében elhiteltelenítette az 50-es és a 60-as évek nacionalista beütésű egyszerűsítéseit: a nem kevés anakronizmussal megterhelt „népi”, „nemzeti”, „retrográd-reakciós” és „haladó” minősítéseit.

Már első könyve, a *Városok és kézművesség a XV. századi Magyarországon* (1955) a korabeli magyar társadalomban a megtorpanás és elkanyarodása egyik okát elemzi. Közép-Európa eltérő fejlődési ritmusával, Kelet és Nyugat közötti középhelyzetével egy nagyhatású tömöritvényben foglalkozott. Ez volt a *Vázlat Európa három történeti régiójáról* (1980), előbb a Bibó-émlékkönyvben kiadva, majd kétszer önálló kötetben is.

A magyar nemzettudat közép- és kora újkori jellemzését, sőt jelentős részben a prehistorikumát is két munkában bocsátotta a nyilvánosság elé. A *Nemzet historikuma és a történet szemlélet nemzeti látószöge* (Hozzászólás egy vitához), amely 1968-ban jelent meg, tudományos értelemben pontot tett az úgynevezett Molnár Erik-disputára. Gazdagabb kifejtésben, részletkérdéseket kibontva a *Nemzet és történelem* (1974) című tanulmánykötete konkretizálta felfogását. Szűcs Jenő mélyebben bevilágított a középkor végi paraszti (plebejus, népi értelmiségi) patriotizmus kialakulási körülményeibe, szerkezetébe is, részben Nándorfehérvár, részben a „székely szabadság” és Dózsa mozgalma kapcsán.

Most publikált kandidátusi értekezése, amelyen belül egy 1988-ból származó átdolgozási töredék mutatja, hogyan hatott felfogására a nemzeti érzés reneszánszával kapcsolatban fellépő újkéletű konzervativizmus, értékes többlettel szolgál. Szűcs Jenő eszmétörténeti rendszerét e mű által kibővítette a magyarság néppé alakulásának – *etnogenezis*ének – évszázadairól mondottakkal.

Így tehát nevének ismételt emlegése nélkül is tudhatjuk, hogy amit ma a barbárság és a hűbériség korából a magyarság kollektív tudatáról korszerűen elmondhatunk, azt főleg Szűcs Jenőnek köszönhetjük.

Az európai népek közösségi tudatának eszmétörténete ott kezdődött, ahol

és amikor a keresztény Róma mint állam elbukott a népvándorlás kori barbár támadások alatt, de a hódító barbár etnikumokra (*gentes*) hatott a római civilizáció és a Róma központú kereszténység. A Római Birodalom szabadállapotú lakosságát nevezték *populusnak*. (Kr. u. 212-től római polgárjogot kapott minden szabad országlakos. Így a *populus* jelentése már teljesen megfeleltett a görög *demoszénak*.)

Mire Kr. u. 324-ben Nagy Konstantin a kereszténységet államvallássá nyilvánította, már készen állt az egyházi formula a hűvek közösségéről. Ez volt a *populus Dei*. Isten népébe szabad és rabszolga egyaránt beletartozott. Kívülrekedt azonban a más hitet valló, aki a városközpontú civilizáció korában leginkább távoli, elszigetelt falvakban élt. Ő volt a „falusi”, a *paganus*: a pogány.

Konstantin saját államát hivatalosan *Imperium Romanum Christianum*-nak, Keresztény Római Császárságnak nevezte. A birodalomban (politikai közösség) a *populus* (társadalmi közösség) kisebb helyi közösségekre oszlott, köztük önálló történeti tudattal rendelkezőkre is. Egy-egy etnikumra (*natio*), törzsre (*tribus*) és nemzetségre vagy az eredeti nemzetség kereteit kitágító nagyobb közösségekre (*gens*).

Ezt az eszmei elrendezést (*ordo*) követte a társadalom leírásában az egyház is, amely – a Szent Ágoston által megfogalmazott kettősség: égi és földi világ jegyében – az Isten országára (*Civitas Dei*) és a földi ország(ok)ra, a *civitas terrenára* osztotta a világot. A *civitas* szóban nem nehéz felismerni a magasabb szerveződés jegyeinek összességét, amelyet a történeti igazságnak megfelelően az utókor összekapcsolt a város (*city*), a szabad polgár (*citizen*), a polgári öntudat (*citoyen* magatartás), az államtól független állampolgári szerveződés (a *civil* szféra) és magának a civilizációnak a fogalmával.

Ezt a késő római társadalmat és annak fogalmi visszatükröződését törték össze a barbár „gentes” etnikai csoportjai, leginkább a germánok. Nekik is volt közösségi tudatuk, mégpedig korántsem kezdetleges. Politikai, társadalmi és kulturális jegyek szövődtek össze benne: a közös eredet (irodalmi: hősköltészetbe, epikába, mitológiába foglalt) tudata, a közös nyelv, a közös intézmények és szokások (*origo, lingua, instituta, mores*).

A hódítást követő évszázadok átmeneti társadalmá a két teljesen különböző berendezkedés duális szerkezetének összeolvadásával alakult át korai hűbéri társadalommá. Az új középkori államok hódító uralkodói részben a meghódítottak arisztokráciájára, írástudóira: főként a keresztény papságra, részben vegyes etnikai származású katonai kíséretükre támaszkodva teremtek új – területi alapon nyugvó – kora középkori népfogalmat az eredeti barbár gentilizmus (ez Szűcs Jenő szava volt) szerveződési és szemléleti formáinak letörésével.

Az átmenet korát különböző történetési elnevezések különböző vonások kiemelésével jelölik. Nevezik a kort a „hűbériség kialakulása” jelentésű *prefeudalizmus*nak; egy frank uralkodóházról *Meroving-korszak*nak s német történeti terminussal „népkirályság”-nak (*Volkskönigthum*). A két utóbbi elnevezés magja az, hogy e barbár társadalmak lakosságának számszerű többségét közszabadok – fölfegyverzett, hadra felkészített és hadrafogott szabad parasztok – tették ki.

Az „új barbárok” általában a IX–XI. században integrálódtak a keresztény Nyugat-Európába. (E folyamat a skandinávok és a finnek esetében a XI–II., a litvánoknál a XIV. század közepéig elhúzódott, nem számítva a szigeti keltákat: íreket, skótokat, kisebb mértékben a walesieket.)

A barbár gentes átalakulása hűbéri társadalommá Európa peremén időben később ment végbe, de gyorsan és meglehetősen felszínesen. Az eredmény mindezt nem felelt meg mindenben a nyugati mintának. A befogadó közeg, Nyugat az „érett középkor”-ban – a hűbériség második fejlődési szakaszában – tartott. Ezt az időszakot belső föllendülés, eszmei és területi terjeszkedés, valamint a nagysága teljében levő egyház expanzív meggyőző ereje jellemezte. A beilleszkedő etnikai csoportok óriási félkörben a kontinens szegélyén egy ilyen maghoz képest voltak peremhelyzetben.

A keleti perem népeinek egy része nomád volt. Különbösg mutatkozott abban is, hogy a civilizációs hatás esetleg a keleti kereszténység (Bizánc) vagy éppen a mohamedán arab kultúra és államberendezkedés irányából érkezett, s az általuk befolyásolt új államalakulatokban sosem fejlődött ki a nyugati jellegű rendi és individuális szabadság. Virult viszont a keleti(es) despotizmus. Az egyház által egységesen *Oriens*nek nevezett peremövezet – szembeállítva az alapvonásaiban valóban egységes Nyugattal, *Occidens*ssel – már akkor két sávra oszlott: a Nyugatot több-kevesebb sikerrel követő *Közép-Európára* és a Nyugat hatásán alapvonásaiban kívül álló *Kelet-Európára* (beleértve a Balkánt is).

Ezer évre visszanyúló társadalmi-szerkezeti és eszméletörténeti rokonság kapcsolja össze tehát a mai „visegrádi négyek”-et: a cseheket, a lengyeleket, a szlovákokat és a magyarokat. Az egyedi magyar vonásokat a középkor folyamán lassan feloldódó (fél)nomád múlt és a régióban ismeretlen, tehát elszigetelő jellegű nyelv hordozta.

A magyar nemzeti tudat prehistorikumával a hazai tudományosság sokáig nem tudott mit kezdeni. Szívósan tartotta magát a nemesi tudat visszavetítése az egységesnek vélt szabad magyar nemzetre. A nomád fejlődési sza-

kasz egykor volt szellemi kultúrájának következtetéseit sokáig nem foglalták rendszerbe. *Deér József* a nemzettudat eredetét az Árpádok társadalomszervező uralmi tevékenységére vezette vissza a IX. századba. A gentilis magyar etnikai tudat hiteles történeti képét *Szűcs Jenő* rajzolta meg. Dokumentálta, hogy a honfoglalóknak már Árpád előtt is megvoltak a közös eredetudatát alátámasztó mondái. Létezett az összetartozás keretét jelölő *nemzet* (genus) és a *fajzat* (populus) terminus; a „Hétmagyar”-nak nevezett társadalmi szervezet, valamint a hatalmi övezetet földrajzi és szociológiai értelemben jelentő „ország” („úr-ság”) szó, nem is szólva a közös – mondjuk így: többségi – nyelv, valamint a közös mitológia és vallási rítusok meglétéről. Ez az a „tudat”, amelyet a XI. századi lázongások kapcsán „régí törvény”-nek (*rítus paganorum*) neveznek az egyházi írástudók.

Mindez megfelel a korábbi népvándorlás kori népek origo-lingua-institutum-szerű jellegű etnikai csoporttudatának. Az ő életükben a VI–VIII. századra esett az átmenet kora, a magyar történelemben a X–XIII. századra. Még *Könyves Kálmán* (ur.: 1095–1116) törvényében is előfordul a *genus Hungarorum*-nak a „népkirályság” korát idéző értelmezése, amely urat és szolgát egybefoglal az „idegen” (*alienigena*) előkelőkkel és szolgálkakkal szemben. (Ez a gondolkodásmód adott érvet még 1213-ban is Gertrud királynő megölésére.)

Az új, most már minden ízében hűbéri jellegű eszmei konstrukció a szűkebb-tágabb közösségi kötelékek jelölésére az Árpád-kor végén így festett: a *gens* és a vele rokon *populus* – „nemzet” – magába zárt mindenféle eredetű *maiores*, de kirekesztette belőle a mindenféle, de zömében magyar eredetű *minores*, különösen a szolgarendet, a *servit*. A „nem idegen, hanem őshonos” jelentés fennmaradt a nagycsaládok és nemesi nemzetségek, atyafiságok *generatio*, de

genere jelölésében. Mire a XIII–XIV. századra kialakult a köznemesi *communitas* rendi tudata, addigra véglegesült a rokoni-közösségi egybetartozás új, magyar nyelvű kategóriarendszere is: a *nem*: „nagycsalád”; a *had*: a „szélesebb nagycsaládi rokonság; atyafiság”; a *nemzet*: a „(nemesi) nemzetség”, valamint a maitól eltérő jelentésű *nemzetség*: (akkori jelentésében) a „nép”.

Szűcs Jenő az egész magyar középkorra nézve egységbe rendezte a különböző elnevezéseket. A barbár csoporttudat kategóriáinak értelmezésével kitágította néhány száz évvel visszafelé a nemzeti, tudat, előzményeire vonatkozó ismereteinket. De a magyar késő középkor eszmei konstrukcióit is hozzáillesztette az újkori nemzeti tudat kezdetéhez. Bemutatta, hogy a török kalandozások hatására a táj, a szülőföld szerete, a *patriotizmus* hogyan kapcsolódik a politikai uralmi terület védelmének gondolatához, s a Hunyadi–Dózsa-korszak három nemzedékének paraszti, mezővárosi származású, polgári kötődésű alsópapsága, világi – deákos műveltségű – írástudó rétege hogyan ad hozzá mindehhez azzal szociális többletet, hogy kidolgozza a „székely szabadság” és a „választott nép” ideológiai elképzeléseit.

Az újkor nemzettudati alapkonstrukciója a rendi kettősség: a *nemzet*, vagyis a rendi alkotmányon belül levők összessége, valamint a *nép* – mindenki, aki kívül rekedt az alkotmány sáncain. Ehhez társult még a XVI. századtól egy alapvetően értelmiségi kategória: a *hungarustudat*. Hungarus: nyelvére való tekintet nélkül minden országlakos, különösen, ha iskolázott ember, a középrétegbe tartozik, s’ ekképpen kívül áll a meghatározó nemesember-jobbágy kettősségen.

Innen kezdve a nemzettudat történetének ismert korszakaihoz, fogalmihoz érünk el. A *nemesi nemzetet* felváltó

polgári nemzetfogalom a társadalom modernizációjának szülötte.

Magának a folyamatnak három vezető elve volt: az *iparosítás*, a *politikai jog kiterjesztése* és a *nemzeti eszme*. Az ipari forradalom új társadalmi körülményeket teremtett. A jogkiterjesztés azaz, hogy a teljes politikai egyenjogúság irányába tett lépéseket, kitágította a politikai nemzet körét (még az általános választójog időszakára előtt). Végül a nemzeti eszme mozgósított az állam megerősítésére, mert az állam látszott a legcélravezetőbb eszköznek egy viszonylag egységes, az iparnak jó háttérrel szolgáló piac kialakulásához.

A nemzet fogalmában felváltotta a rendi-társadalmi tagozódás elvét az *etnikai hovatartozás* elve. Az új nemzetfelfogás egyenesen az etnikumra épített. Nyugat-Európában az uralkodó etnikum nemzeti államának előzményei évszázadok alatt már preformálták azt az új társadalmi alakzatot, amelyet a nyelvhez kötött, a törvények egész sorával alátámasztott *kulturális forradalom* (az általános iskoláztatás, a modern sajtó és könyvkiadás, a magaskultúra és a tömegkultúra vonzereje eltérő társadalmi rétegekben) formált ki véglegesen. Franciaországban a XVIII. század végén a lakosság 40 százaléka beszélt franciául. Két nemzedékkel később, amikor az általános elemi iskoláztatás ténnyé vált, a franciák 90 százalékanak volt francia az anyanyelve.

A három modellországot – Hollandiát, Angliát és Franciaországot – tekintve a kulturális megalapozással, a politikai szerkezet végleges nemzeti keretekre vonásával nagyjából egy időben végbement az iparosítás is.

A *nemzetállam* koncepciója e három sikerállamon kívül is modellként szolgált Európában, így Közép-Európában is, ahol a kevert etnikumok környezetében egy-egy etnikum zárt tömbje szigetként emelkedik ki; az államot irányító – politikailag, de sok tekintetben

kulturálisan is domináns – etnikum maga is kis létszámú; e régió más területein a – tájnyelveket is ide számítva – viszonylag egységes nyelvet beszélők politikai széttagoltságban éltek; s volt terület, ahol a modern nemzetállam három tényezője: a politikai-uralkodó, a kulturális és a gazdasági (az ipari) forradalom teljes aszinkronban állt egymással.

A kulturális ébredés a Kárpát-medencében élő népek között legfeljebb két nemzedéknyi időtávolságra esett egymástól, az ipari forradalom négy-öt nemzedékre. 1910-ben, amikor Magyarország központi területein már befejeződött az ipari forradalom, a törvény Boszniában – a terület akkor a dualista állam része volt – még csak elrendelte a jobbgazság felszabadítását.

Német szellemi találmány volt e helyzet feloldására a *kultúr-nemzet* fogalma. A „nyelvben él a nemzet” jelszavát, vagyis a nyelv nemzetteremtő erejét és küldetését paradigmátikusán *Johann Gottfried Herder* (1744–1803) fogalmazta meg (ugyanő, aki a magyarság várható szétoldódását más népek között éppen a korabeli magyar nyelv barbárságával indokolta). „A nemzetet a nyelv ... oktatja rendre, becsületre, engedelmességre, erkölcsre, szívólyosságra, általa lesz híres, szorgalmas és hatalmas” – idézte *Csepeli György* (i. m. 25. o.) *Herder* Eszmék az emberiség történetének filozófiájáról című alapvető munkáját (1784–1791).

Európának azon részén – Magyarországon is –, ahol az egyes etnikumoknak általában nem volt fővárosuk; állami apparátusuk, ha kiépült, csak részben épült ki; gazdasági szervezetük nem állt meg a maga lábán; egységes politikai kultúrájuk, hozzáértő nemzeti elitjük hiányzott vagy csak részben alakult ki, szívesen találta meg a nemzeti intelligencia – az ideatermelő, teleologikus jövő képét megformáló humán értelmiség, valamint néhány művelt nemesúr – az etnikai elvet a nyelvben, a népművé-

szetben, a hagyományokban, a nagyság és a küldetéstudat látomásában.

A kultúrnemzet ideológiájában az értelmiség rátalált a romantika nyelvére, a parasztságban föllelt nép elvont fogalmára, amelynek nagyjából annyi köze volt a jobbhágyparasztsághoz, mint az államszocializmus ideológiai munkásságképének a létező munkássághoz.

Tudjuk, hogy elmaradottabb viszonyok között az államnemzet kialakulási folyamatában szerepet játszó három tényezőtől a legkönnyebben a kulturális forradalom valósulhatott meg. A nyelvi közönség erőteljesebben integrál, mint a piac és az állam. A nyelvi-kulturális mozgalmak még a szerényebb eredményeket elérő népek körében is felvirágoztatták a kultúrát. Közép-Európa szerencsésebb népei pedig a kulturális emeltyű segítségével eljutottak (autonómia vagy függetlenség formájában) a politikai hatalom gyakorlásához, s messzire tudtak előrehaladni a hűbéri-ség lebontásában is.

Ennek az útnak egyik legsikeresebb példáját a XIX. században Magyarország adta. Elítje két emberöltőre sikeres kompromisszumot kötött: a nemzeti tudat – kifejezve a nemesség szerepét a polgárosodásban – polgári-nemzetfogalmába beépítette a nemesi nemzet számos jegyét. Ezek jogi és nem jogi, hanem szokásokban rögzített módon korlátozták az átalakulás demokratikus erejét. A kompromisszum másik vonása az volt, hogy a kultúrnemzet és az államnemzet jegyeit a kor ideológiája mindig a hatalmi szükségleteknek megfelelően vegyítette. A magyar vezető réteg és értelmiség nem az erőszakos asszimilációval ért el sikereket, hanem azzal, hogy a magyarság mint befogadó kultúrnemzet önkéntes megmagyarosodásra ébresztett kedvet jelentős számú nem magyar anyanyelvű személyben. Elsősorban, de nem kizárólag a németek és a zsidók között.

A kortársak megalkották a *politikai nemzet* fikcióját. Ez azt jelentette, hogy az állam területén minden polgárnak, tekintet nélkül etnikumára, azonos politikai jogokat biztosítva törvény. E jogok, tudjuk, korlátozottak voltak társadalmi osztályok szerint magyarnak és nem magyarnak egyaránt. De e fikció segítségével az asszimilánsokkal megerősödött magyarság többségre jutott saját soknemzetiségű országban, miközben domináns etnikumként úgy tudott kormányozni, mintha Magyarország valódi nemzetállam, a magyarság pedig valódi államnemzet lett volna.

Az 1920-as békekötés után, amikor a megcsönkult államterületen megvalósult a nemzetállam és az államnemzeti állapot, a *kultúrnemzet-koncepció* új, *véddező értelmét nyert*. Mind a nemzeti kultúrfölény (a *klebelsbergi* konzervatív iskoláztatási és tudománypolitikai reformok jóvoltából), mind az egyetemes magyarságot megszervező hungarológiai-agondolat erősítette a kisebbségi sorsba jutott magyar lakosságot és a Trianon sokkjából nehezen éledő hazai közvéleményt.

A mai magyar politikai publicisztika egy része is – Klebelsbergre visszanyúlva – úgy fogalmaz, hogy a határon túli magyar saját (utód)hazájában állampolgár, de nyelvi, kulturális értelemben az egységes, határokon átnyúló magyar nemzet tagja. Ebben az érvelésben megjelenik egy szemléleti mozzanat, amely a nagy európai államkollektívum még alig-alig körvonalazódó nemzetfogalmában is jelen van: az, hogy az állam és a nemzet fogalma ismét elválhat – elválhat – egymástól.

Mielőtt azonban a nemzetfogalom várható átalakulására rátérnénk, még egy jelenségről szólni kell. A sértett nemzettudat diszkriminatív eltorzulásáról van szó, amely a népi gondolat faji változatában tömeges tragédiák forrásává vált. Ez a romantikus nemzetkarakterológia mai formáiban is – a nem-

zetietlenséget, kozmopolitizmust, gyökértelenséget, destruktivitást hangoztató vádjaiival – az egész kultúránemzeti felfogást lejárattja, s megkérdőjelezi, mennyire képes ez az ideológia összehangolódni a modernizációs fejlődéssel.

A múlt század a nemzettudatnak egy harmadik változatát is kialakította. Igaz, szoros kivételként, s csak a századfordulón látszott, hogy egy ország a hátról, amelyben ez az állampolgár-nemzet tudat megformálódott, világtörténelmet fog csinálni. Ez az ország az Egyesült Államok volt. Az állampolgár-nemzetek, Európában még Belgium és Svájc, a szokásos elsődleges csoport-hovatartozások – vallási, anyanyelvi azonosság; nemzetiség, állami keretek szerezni való önbesorolás – helyett, mivel ezek gyenge összetartó erőnek bizonyultak, az alkotmányos elvekre, a garantált kollektív és egyéni jogokra, mindezek általános elismerésére alapozták nemzeti ideológiájukat.

Mindhárom ország forradalomból vagy forradalmi jellegű függetlenségi harcból nyerte el önálló államiságát, s nem is olyan régen. Az Egyesült Államok 1776-ban, Belgium 1830-ban, Svájc 1846-ban (egy kurta polgárháború során). Az egyik ország a közmegegyezéses angol mellett és alatt soknyelvű, a másik kétnyelvű, a harmadik négy hivatalos nyelvvel funkcionál. Mindhárom gazdasági téren tartósan virágzó, jómódú társadalom. Kettő közülük szilárd tartományi (kantonális) önkormányzatokkal rendelkezik, de ugyanilyen régi hagyománya van ott a lokális (települési) szabadságjogoknak is. Mindhárom államban az individualizmus történetileg nyert pozícióba került s abban is maradt. Ezért a liberális alkotmányok alkalmasságát a lakosságnak nem volt oka ezidáig kétségbe vonni.

Nem sokban különbözik tőlük a kétnyelvű Kanada sem. Itt a kétnyelvűséget az 1837-es polgárháború teremtette meg. Az ország mai nyelvi és kulturá-

lis politikája révén az utóbbi negyedszázadban a jelenkor *multikulturalizmus* mintaállama lett. Kanada népességének egyharmada ma már sem nem angol, sem nem francia, hanem vegyes etnikumhoz tartozik. E csoport részarányát tudatosan növelik, s elfogadják, hogy egyre több olyan bevándorló leljen hazára Kanadában, aki szülőföldjén sem az euro-amerikai kultúrában nevelkedett. A lakosság távol-keleti és óceániai komponense máris 8 százalék.

Századunk meghozta, hogy e sok kivételességből annyit általánosítani lehet, amennyi e nemzettípus életképességét, vonzását biztosítja. Három különösen erős tényező hat ebbe az irányba. Az egyik a *globalizáció*, ami ebben az összefüggésben azt jelenti, hogy a nemzetek közössége kezdi sikeresen kiterjeszteni az emberi és kisebbségi jogokat, terjeszti a szociális eszméket, s mindezeket eredményesen állítja normának a követő államok elé. A jogállamiság ma már világnorma. Azok szemében is az, akik megszegik.

Ez az átalakulás előbb-utóbb magával hozza, hogy megváltozik az állam és a nemzet, valamint a nemzet s kisebb közösségeinek viszonya egymáshoz. Az állam *szolgáltatássá válik*, s a jogelvek helyeslésének bázisán tömörült nemzet belső közösségeit elfogadja multikulturálisnak: értékegyenrangúság alapján sokszínűnek. A folyamat – már ma is látszik – *új regionalizmus*hoz is vezet el, ami vagy kései nemzeti öntudatot hoz létre hatalomban, kultúrában, mint a baszkoknál, bretonoknál és a katalánok esetében, vagy – legalábbis az egyesülő Európában – a vadonatúj, kialakuló gazdasági centrumrégiók élesztik fel új tartalommal a kimúltni látszó tartományi eszméket. Ilyennek vagyunk szemtanúi a Lombard Liga előretörésében, amely a közelmúltban kormányzati tényezővé emelkedve keresztül is viheti, hogy Olaszország föderatív Itáliává alakuljon át.

A második hatótényező az, hogy pillanatnyilag a *liberalizmusnak nincsen világtörténelmi alternatívája*. Ez az eszme és a mögötte álló országok háborúban legyőzték a szélsőjobb diktatúráit; 1945 után bezonyították, hogy a két nagy háborús vesztes liberális gazdasági nagyhatalommá átalakulva meg tudja nyerni a békét. A szabadelvű államok többé-kevésbé békésen felszámolták a gyarmati rendszert, kezdve saját gyarmatbirodalmukon. A liberalizmus azt is megmutatta, hogy olyan ősi ellenfelek, mint a németek és a franciák, ki tudnak békülni. Ez a tengely lett a mai Európai Unió alapja. A példa ragadós, mint azt a palesztin kérdés bontakozó megoldása mutatja. Erre az útra látszik rálépni a Dél-afrikai Unió is.

A liberalizmusnak az utolsó diadala talán a legnagyobb. A fegyvertelenül, gazdasági eszközökkel megvívott harmadik világháborúban legyőzte az államszocialista tömböt és eszmét. Szét-tört a jaltai békeszisztéma, s azáltal valóban meggyorsult Európa egyesülése. Ez az integráció, ha a nemzetek Európájaként valósul is meg, tagnemzeteit az állampolgár-nemzetté átforgatás útjára vezetheti. Ebben érdekelt Magyarország is. Nincs ilyen ereje a harmadik hatótényezőnek. A *harmadik világ országaiban a gyarmati rendszer összeomlása után felgyorsult a nemzetté alakulás folyamata*. Ez együtt jár a nacionalizmus reneszánszával, de magával hoz olyan példákat is, amelyek lehetők mutatják alakuló nemzetek fölemelkedését a hagyományos nacionalizmus nélkül is.

Több ország bizonyította már, hogy szegényen is lehet az állampolgár-nemzetek útját választani. Ilyen fejlődési pályára tért Brazília és legújabban Mexikó. Nem egy mai teoretikus véli úgy, hogy a különféle modernizációs forgatókönyvek versenyében ennek a nemzettipusnak a kialakulása is versenyképes. Ilyen gondolatmenetek Nigéria, Indoné-

zia, Malajzia, Szingapúr és India példáját hozzák fel lehetőségként.

Ezen a lehetőségen az sem változtat, hogy a nagy amerikai minta: az Egyesült Államok s mellette Kanada nemzeti tudata a válság jeleit mutatja. Hogyan fognak például az amerikaiak viselkedni akkor, ha a XXI. század első negyedében az Egyesült Államok lakosságán belül a latin-amerikaiak, a feketék és a kelet-ázsiai eredetű bevándorlók többségbe kerülnek?

E ponton a recenziósnak meg kell állnia, mert az elolvasásra ajánlott művek szerzői sem mennek tovább fejtegetésekkel. A pedagógiának azonban ennyivel is sokáig kell még foglalkoznia, míg kialakul, hogyan is kell feldolgozni ezt a kérdéskört, amelynek jelentősége az oktatásban minden bizonnyal nőni fog.

Erre rövid távon a honfoglalás közelgő 1100. évfordulója ad alkalmat, hosszabb távon pedig az Európai Unióba való felvétel. Ezzel függ össze, hogy az Uniótól származó Tempus-pénzek egy részét 1995-től kezdve a magyar felsőoktatás azért kapja, hogy úgynevezett Európa-programokat iktasson be az egyetemi tananyagokba. Ezeknek az ismeretanyagoknak egyik blokkját a nemzeti kérdés brüsszeli szemléletű megközelítése alkotja.

Nyilván megélniüknek a közeljövőben a tudományos disputák is e problematikát illetően. Van összegeznivaló. Ebbe a sorba tartozik két égetően időszerű téma is: milyen is volt valójában az államszocialista nemzettudat, és hogyan ment végbe a – főként kultúr-nemzeti – tudat antiliberalis, újrasziszta regressziója századunk magyar eszmétörténetében, különös tekintettel a közelmúlt tapasztalataira.

A *történeti csoporttudat* – a kelta druidáktól a mai ideológusokig – mindenkor értelmiségi konstrukció volt. Mesterségesen teremtették meg, majd a

szűkebb-tágabb közösség előbb-utóbb elfogadta. Nincs történeti értelemben időtlen érvényű nemzetfogalom sem. Éppen korunkban gyorsult fel átalakulása. Ebből Magyarország akkor sem tudna kimaradni, ha akarna. Ezért eb-

ben az évtizedben egyre gyakrabban fogják a diákok firtatni, ki a magyar, mi a magyar, és milyen magyarrá érdemes válniuk. Tanulmányozzuk a kérdést, mielőtt válaszolunk.

Csepeli György: Nemzet által homályosan. Századvég Kiadó, Bp., 1992. 287 o.
Miszlivetz Ferenc (szerk.): Kultúra és társadalom egy új korszakban. Pesti Szalon Könyvkiadó–Savaria University Press, Budapest–Szombathely, 1993. 226 o.
Szűcs Jenő: A magyar nemzeti tudat kialakulása. Két tanulmány a kérdés előtörténetéből. Magyar Östörténeti Könyvtár. Szeged, 1992. 330 o.

Kronstein Gábor

A Knickerbocker-banda

*„Nem 'iskolás' hangos olvasáshoz készültek ezek a történetek,
 hanem élményt adó, belefeledkező olvasáshoz”
 dr. Salné Lengyel Mária*

Célunk, hogy korszerű, mai nyelven, a mai gyerekeknek szóló könyvet adjunk a fiatalok kezébe, és ezzel visszacsábítsuk az olvasáshoz a computerjátékokba és videózásba belefeledkezett ifúságot. Mintahogy a jelenleg 37 kötetből álló sorozat öt évvel ezelőtti indítását Ausztriában is hasonló elképzelések motiválták.

A szerző, **Thomas Brezina**, 1963-ban született. Német nyelvterületen az ifúsági irodalom üstököseként tartják számon. Az elmúlt öt évben négy sorozat keretében több, mint 80 könyve jelent meg. Emellett az ORF (Osztrák Televízió) népszerű műsorvezetője, musicalek és színdarabok szerzője, rendezője. Mint ifúsági szerzőnek ez a jelmondata: „Élmény legyen az olvasás!”

Ennek szellemében született meg a Knickerbocker-banda sorozat is. Főhősei, két lány, Poppi és Lilo, akit agytrösztnek is becéznek, és két fiú, Axel és Dominik. Ők a Knickerbocker-banda. A négy barát különlegesebbnél különlegesebb kalandok sorát éli meg. Bejárják a világot, és közben izgalmas „bűnügyeket” oldanak meg. Természetesen erő-

szakról szó sincs, csupán izgalomról. Az egyes történetek nem épülnek egymásra. Minden kötet más helyszínen játszódik. A szerző a négy gyereket kísérve mutatja be az adott ország vagy régió nevezetességeit, történelmét, mindezt úgy beleszöve a cselekménybe, hogy az olvasó játszva tanul, ismerkedik meg az adott hely jellegzetességeivel.

Mivel kiadónk rendkívül fontosnak tartja mind a kivitel, mind a tartalom minőségét, a lektorálást egy, már hosszú évek óta ezen a területen működő pedagógusra bízta.

Az igényes kivitelű könyvsorozat külföldön a pedagógusok mellett a fiatalok tetszését is elnyerte. Ezt bizonyítja az osztrák gyermekkönyv bestseller-lista, amelyen **Thomas Brezina** 1992 óta az első helyen áll. A Knickerbocker-banda sikere nem korlátozódik Ausztriára. Kilenc nyelvre fordították már le.

Magyarországi vélemények

...A könyv stílusa, nyelve egyszerű, de nem igénytelen, hozzásegíti az ifjú olvasót az olvasás megszerettetéséhez. En-

nek a regénynek a mondatai rövidek, maga a történet is jól tagolt, rövid fejezetekre oszlik, a szereplők megismerése, a szituációk felmérése nem okoz nehézséget. A rendkívül ügyesen felépített történet, pedig „viszi” az olvasót, újabb és újabb izgalmas kalandokat kínál, tehát az olvasó kíváncsiságára is alapoz. Ez a regény éppen a mesékből már kinövő az ún. komoly irodalomra még nem eléggé érett, 9-15 éves korosztályhoz szól.

Még nagyobb értéknek érzem a mű pedagógiai, helyesebb megfogalmazásban: nevelői jellegét. Most, amikor a bizonytalanságok következtében nagy örök vannak az ifjúság nevelésében, melyet egyelőre sem az iskola, sem a család, sem másfajta szervezet nem tud kezelni, betölteni, fontos, hogy a fiatalok értelmes példát, útmutatást kapjanak nem didaktikus prédikáció formájában, hanem lebilincselően izgalmas kalandregény segítségével. Szinte észrevétlenül fejleszt a könyv a nemes erkölcsi tulajdonságokat: a tenniakarást, az összefogást, a barátságot, a bátorságot stb. Mindezt teszi teljesen valós mai környezetben, modern szemlélettel

Jávor Ottó
költő, műfordító

„Egy gyermek nem attól válik olvasóvá, hogy megtanítják olvasni. Ha el is sajátította az olvasás technikáját, az olvasóvá válás folyamatában döntő momentum, hogy milyen könyvekhez jut. Napjaink képregény inváziója nem segíti elő ezt a folyamatot, hiszen nem a

gyerek „belső mozija” működik, hanem a képzeletét betöltik az adott sémák.

A Keller és Mayer kiadó által megjelentetett két kötet elősegíti annak a motivációnak a kialakulását, amelyen keresztül a gyerek megszereti a könyveket, megszereti az olvasást. Még abban az optimális esetben is szükség van a motivációra, amikor technikailag jól olvasnak, és szövegeértésük is jó. Sajnos nem vagyunk abban a helyzetben, hogy ezt állíthassuk. Az említett két kötet történetei közel állnak az adott korosztály érdeklődési köréhez. Stílusuk gördülékeny, lebilincselő. A szöveg jól tagolt, a mondatok egyszerűek – de nem igénytelen a megfogalmazásuk. A fejezetek tagolása is elősegíti az érdeklődés megmaradását.

A kevés illusztráció nem szab határt a képzeletnek, de megindítja és támogatja.

A betűk nagysága, a jól tagolt fejezetek, a szöveg szerkezete segíti a gyerekeket. annak ellenére, hogy a történet idegenben játszódik, és így sok az idegen név, nem hat zavaróan a még kevésbé jól olvasó gyerek számára sem.

Nem „iskolás” hangos olvasáshoz készültek ezek a történetek, hanem élményt adó belefeledkező olvasáshoz.”

Dr. Salné Lengyel Mária
gyógypedagógus,
az Országos Köznevelési Intézet
tudományos munkatársa

1995 május óta a diákok rendszeresen olvashatnak a sorozat hőseiről a 2 zsráf című diáklapban is.

Amennyiben bármilyen további információra lenne szükségük a könyvsorozattal kapcsolatban – új kötetek, kedvezményes értékesítési lehetőség iskolák számára stb. – szívesen állunk rendelkezésükre. Keller és Mayer Bt. 1112 Bp. Törösvár u. 38. Tel.: (20) 425695

(x)

Contents

Gábor Halász: Transformation of the Public Educational System: Pressures and Alternatives (Page 3)

Ferenc Loránd: Comprehensive School and Other Variations on the twelve grades (Page 11)

Ingrid Wenzler: Differentiation Forms in the Comprehensive School (Page 28)

Kees Vreugdenhil: Development of the Internal Differentiation (Page 36)

Horizon

Mária Herskovits-Eva Gyarmathy: Talent Exploring (Page 41)

József Hetényi-Antal Szárdi: Application of the Jesness Test in the Protection of Children (Page 52)

Vera Mrs Kása Ormai: What Message Does Gordon Send to the Educators? (Page 63)

Ferenc Bóru: The Fundamental Pedagogic Problems of the Debate (Page 73)

Studio

Anita Csölle: Classroom Milieu (Page 86)

Ágnes Békési: The Second Year of the Alternative Pedagogic Workshop (Page 95)

Critics-Observer

About the National Mind in Connection with Three Books (*Gábor Kronstein*) (Page 101)

The Knickerbocker-Gang (Page 110)

(x)

Inhalt

Gábor Halász: Umwandlung des Bildungssystems: Zwänge und Alternativen (S. 3.)

Ferenc Loránd: Die Gesamtschule und andere Variationen für die zwölfklassige Schule (S. 11.)

Ingrid Wenzler: Differenzierungsformen in der Gesamtschule (S. 28.)

Kees Vreugdenhil: Die Förderung der inneren Differenzierung (S. 36.)

Blickfeld

Mária Herskovits-Éva Gyarmathy: Die Entdeckung der Begabung (S. 41.)

József Hetényi-Antal Szászdi: Anwendung vom Jesness-Test im Kinderschutz (S. 52.)

Vera Ormai Frau Kósa: Gordons Botschaft an die Lehrer (S. 63.)

Ferenc Bóra: Pädagogische Grundfragen der Diskussion (S. 73.)

Werkstatt

Anita Csölle: Klassenzimmer-Umwelt (S. 86.)

Ágnes Békési: Das zweite Jahr der Alternativen Pädagogischen Werkstatt (S. 95.)

Kritik-Beobachter

Über das Nationalbewusstsein unter dem Vorwand von drei Büchern (*Gábor Kronstein*) (S. 101.)

Die Knickerbocker Bande (S. 110.)

(x)

Olvasóinkhoz

1995 októberétől 199 forintra emelkedett folyóiratunk példányonkénti ára. Az előfizetési díjak az alábbiak szerint változtak: negyedévre 597 Ft., félévre 1194 Ft., egész évre 2388 Ft.

Felhívás az iskoláknak!

Autóbusz rendelhető minden kategóriában!
Belföldi és külföldi iskolai kirándulások megszervezését, lebonyolítását vállaljuk!
Síutak nagy választékban iskolák részére Csehországba.

Beszkidék

8 nap, 7 éjszaka, autóbusszal.
Teljes ellátással 15 990–15 700 Ft között.
Időpont: 1995. december 8–15.
1995. december 15–22.

Arany Prága

Autóbusszal 15 900 Ft.

Érdeklődni lehet:

DOMI TOURS Utazási Iroda

1078 Budapest, Nefelejcs u. 41. Telefon: 267-9441, 342-6579