

ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE

Az iskola „mint olyan”

„Tanítva tanulni”

Mi lesz veled, gimnázium?

Főzzük-e puhára a NAT-ot?

Tekintsük értéknek önmagunkat!

Világjelentés a nevelésről 1995

**Ezerkilencszázkilencvenhat
Június**

ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE

A MAGYAR PEDAGÓGIAI TÁRSASÁG ÉS AZ ORSZÁGOS KÖZOKTATÁSI INTÉZET FOLYÓIRATA

<i>Boda Sarolta</i>	szerkesztő (BL Stúdió Bt., Budapest)
<i>Both Mária</i>	tanár (Deák Téri Evangélikus Gimnázium, Budapest)
<i>Bruder Györgyi</i>	tanár (Karinthy Frigyes Gimnázium, Budapest)
<i>Csoma Gyula</i>	felnőttoktatási csoportvezető (Országos Közoktatási Intézet, Budapest)
<i>Csorba F. László</i>	tanár (József Attila Gimnázium, Budapest)
<i>Demusné Kádár Kata</i>	tanítónő (Ybl Miklós Általános Isk. és Spec. Szakiskola, Székesfehérvár)
<i>Jankovich Andrea</i>	pszichopedagógus (Gyermek és Ifjúsági Pszichoterápiás Szakrendelő, Bp.)
<i>Kállós Károlyné</i>	igazgató (Gárdonyi Géza Általános Iskola, Győr)
<i>Kálmár István</i>	képzőművész (Budapest)
<i>Kálmár Mária</i>	tanító (Sárbereki Általános Iskola, Tatabánya)
<i>Kyauusz Imre</i>	tanár (Országos Közoktatási Intézet, Budapest)
<i>Kövendí Dienes</i>	ny. könyvtáros (Országos Széchényi Könyvtár, Budapest)
<i>Majzik Lászlóné</i>	ny. főiskolai tanár (Budapest)
<i>Németh Károly</i>	geológus, tudományos segédmunkatárs (Magyar Állami Földtani Intézet, Budapest)
<i>Palicz Istvánné</i>	gyógyepedagógus (Nevelési Tanácsadó, Sátoraljaújhely)
<i>Schüttler Tamás</i>	főszerkesztő (Új Pedagógiai Szemle, Budapest)
<i>Szűjártó Imre</i>	tanár, szaktanácsadó (Tóth Árpád Gimnázium, Debrecen)

Számunk a Művelődési és Közoktatási Minisztérium, az Országos Közoktatási Intézet és a Mentálhigiénés Programiroda támogatásával készült.

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

Szerkesztőbizottság: 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
A szerkesztőség meg nem rendelt kéziratokat nem őríz meg és nem küld vissza.

Terjeszti a Magyar Posta. Előfizethető a szerkesztőségben, a hírlapkézbesítőknél és a Hírlapelőfizetési Irodában (Budapest, XIII. Lehel u. 10/a., levélcím: HELIR, Budapest 1900), ezenkívül Budapesten a Magyar Posta Rt. Hírlapüzletági Igazgatósága kerületi ügyfélszolgálati irodáin, vidéken a postahivatalokban. Előfizetési díj fél évre 1194 Ft, egész évre 2388 Ft. Megjelenik minden hónap 25-én.

Folyóiratunk példányai megvásárolhatók: Bartók Könyvesbolt 1114 Budapest, Bartók Béla út 25. Tel.: 166-4294 — Mentor Könyvesbolt 1074 Budapest, Rákóczi út 54. Tel: 342-2121

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 iv). Táskaszám: 96.092

- 3 Csoma Gyula: Az iskola „mint olyan” – Vázlat egy kísérlethez
15 Kövérné Dienes: Ifjúság és hivatás Karácsony Sándor szemével

Műveltségkép és iskola

- 23 „Tanítva tanulni” – Beszélgetés Szabó Árpáddal (Both Mária–Csorba F. László)

Nézőpontok

- 28 Mi lesz veled, gimnázium? – Kerekasztal-beszélgetés az iskolatípus jövőjéről (Schüttler Tamás)
41 Knausz Imre: Főzzük-e puhára a NAT-ot?

Mentálhigiéné

- 46 Tekintsük értéknek önmagunkat – Gáspár Zsuzsával, a Mentálhigiénés Programiroda oktatási igazgatójával beszélget Schüttler Tamás
Iskolai mentálhigiéné – Díjnyertes iskolai esetmegoldások
54 Palicz Istvánné: Magatartászavart mutató gyermekek az iskolában
56 Demusné Kádár Kata: A bohóc
58 Kalmár Mária: Esetmegoldás

Világtükör

- 60 Világjelentés a nevelésről 1995 (Ford., szerk.: Majzik Lászlóné)
74 Boda Sarolta: Iskola 2052-ben – Oktatás a világ tetején

Nemzetközi Érettségi

- 81 Bruder Györgyi: Matematika a Nemzetközi Érettségi oktatási rendszerében

Műhely

- 88 Némethi Károly: A Montessori-módszer és a tudományok
95 Szijártó Imre: Változatok a mozgóképoktatásra

Kritika-Figyelő

- 104 Tükrözött kultúra avagy a kultúra tükrözte nevelés (Jankovich Andrea)
106 Orfi zeneterápiájának alapfogalmai (Varvasovszkyné Velsz Dóra)
110 Kalmár István: A GYIK-Műhely húsz éve

„Meg kell tanítani az embereknek, ezen belül hangsúlyozottan a gyerekeknek és a fiataloknak azt, hogy tekintsék magukat értékek” mondja a mentálhigiénés nevelés alapvető céljáról a szakember. Nem akármilyen feladat ez egy évtizedek óta súlyos értékzavarokkal küzdő társadalom, s különösen az e társadalom viszonyai által sokszorososan átszőtt iskola számára.

Nehéz önmagunkat értékként tételezni egy olyan világban, amelyben állandósul az önkizsákmányolás, a túlélési stratégiák keresésének kényszere, amelyben az élet természetes részévé lett az erőn felül teljesítés. Nehéz önmagunkkal jóban lenni ott, ahol jéghártya törekenységgel a biztonság, ahol az önmagunk belső történéseire figyeléshez nélkülözhetetlen meghitt csendet és nyugalmat szakadatlanul megtörik a békétlenség zajai. Nehéz önmagunk értéként kezelésére tanítani ott, ahol az ehhez mintákat adó klasszikus kultúra értékei egyre inkább csak egy szűkülő társadalmi csoporton belül öröklődnek át, s ahol ennek a kultúrának a birtoklása egyáltalán nem feltétele a társadalmi sikerességnek, a társadalmi hierarchiában való feljebb jutásnak. Sorolhatnánk még tovább, hogy miért nehéz ma itt és most felfedeztetni a felnövő nemzedékkel önmaga értékét, miért tűnik a lehetetlen megkísértésének az, amikor az iskolától várjuk, hogy a társadalom szemlélete, értékebeállítódása ellenében képviseljen, közvetítsen egy racionálisan, ha úgy tetszik teoretikusan jó, de a mindennapi életgyakorlatban mégis csak kevesek által követett értékrendet: S ennek kapcsán megválaszolásra vár egy fontos, a nevelés története során időről időre felülvizsgázott kérdés: képes-e az iskola a racionálisan jó, ám a mindennapi, társadalmi gyakorlat által vissza nem igazolt értékek, normák, magatartásminták közvetítésére.

Egyfajta szociológiai-szociálpszichológiai racionalitás felől közelítve lehet tagadni az iskola, a nevelés ebbéli lehetőségeit. Ám a pedagógiai racionalitás sajátos vonatkoztatási rendszerében tágabb értelmezést kap az iskola, a nevelés kompetenciája, azaz az iskola egy optimista szemlélet jegyében talán mégis tud valamit tenni a felnövő generáció mentális-lelki és ezen keresztül testi egészségének megóvása, az e téren tapasztalható negatív tendenciák megfordítása érdekében.

Az iskola világát ugyan ezernyi szállal szövi át a társadalom megannyi hatása, ám az iskola mégiscsak sajátos pedagógiai entitás; ahogy egyik most közreadott tanulmányunk nevezi: „pedagógiai totalitás”, s mint ilyen, viszonylagos autonómiával bír a társadalmi meghatározottsághoz képest. S épp ez a sajátosság táplálja a ma oly szükséges „pedagógiai optimizmust”, amelynek jegyében az iskola, a pedagógus nem nyugodhat bele az ifjúság perspektívatlanságába, önbecsülésének hiányába, önmaga elé állított mintáinak értéktelenségébe.

A pedagógiai optimizmus persze szükséges, de nem elégséges feltétele annak, hogy az iskola képes legyen a mentálhigiénés prevenció gyakorlására. Az optimista attitűd mellett ehhez szükség van olyan sajátos pedagógiai eszközrendszerre is, amelynek segítségével a pedagógus valóban képessé válik a remény ébrentartására, az értelmes élet lehetőségének felmutatására.

Ehhez kíván segítséget nyújtani pedagógiai mentálhigiénés sorozatunk.

Csoma Gyula

Az iskola „mint olyan”¹

– Vázlat egy kísérlethez –

Az iskola pedagógiai-andragógiai totalitás, amely a maga természete szerint intézmény, szervezet, rendszer, vezetendő egység, kultúra- és érték-közvetítő, személyiségformáló-szocializáló, szolgáltató társadalmi tényező, amely gyermekek és felnőttek életében egyaránt szerepet vállal.

Az iskolaromboló *Ivan Illich*² egyik bírálója azt írja, hogy *Illich* megmarad a tagadásnál, a negatív képét hozva létre annak, amit elvet, mégis a „demisztifikáció egyik formáját” alkotta meg, amelyre nagy szükségünk van ahhoz, hogy „némi távolságra kerüljünk attól, ami közvetlenül van adva, és azt *negatív totalitásként* szemléljük”.³ Az iskola megszüntetésének *illich*i teóriájával jutott el a XX. század hatvanas-hetvenes éveinek iskolakritikai gondolkodása a végső ponthoz, amelyet a nyolcvanas-kilencvenes évek posztmodern bizonytalanságai nem tudnak meghaladni, s ahonnan már csak visszafordulni lehet, felváltva a teljes tagadás gesztusát a (teljes?) meghaladás gesztusaival.⁴ Megőrizve *Illich* örökbecsű leleményét, megkísérélhetjük azonban, hogy némi demisztifikáló távolságot tartsunk attól, ami közvetlenül van adva, s szemléletünkben az iskola „mint olyan” totalitásként legyen jelen. Nem feltétlenül negatív totalitásként (bár miért ne?), nem is megszo-kott, magától érthető totalitásként, de mindenképpen totalitásként, amelyet érde-mes újraértelmeznünk.

Ez az út valószínűleg elvezet az iskola lényegéhez, azokhoz az attribútumok-hoz, amelyek az iskolát valóban iskolává teszik. Az iskola demisztifikáló újraértel-mezése és a meghaladás gesztusainak folyamata nyilvánvalóan itt kezdődhet el. Tekintetbe véve, hogy a legbelső entitásra szemléletünk hagyományaiban és „közvetlenül adott” tapasztalataink által – gyakran bizony kellően misztifikálva is – oly sok minden ráakódik.

Érdeemes tehát kísérletet tenni az iskola – „mint olyan” – értelmezésére.

A konstrukció

Az iskola ma „a közoktatási szervezet alsó és középszintjén a nevelési és oktatási feladatokat tervszerűen és folyamatosan ellátó intézménytípus”.⁵ S mint ilyen,

¹ A tanulmány az Országos Közoktatási Intézet és az Új Pedagógiai Szemle együttműködésében az OKI támogatásával jelent meg.

² *Illich, Ivan*: Deschooling Society. New York, 1971. Lásd: Valóság, 1975. 11. sz.

³ *Herbert Gintis* kritikája, amely *Sartre* folyóiratában, a *Les Temps Modernes* 1972. szeptember-októberi számában jelent meg.

⁴ A XX. század iskolakritikai gondolkodásának „iskolátlanítási” teóriái után, melyek közül a kétségtelenül legtöbbet emlegetett *Illich* nevéhez fűződik a leghatásosabb, a nyolcvanas-kilencvenes évek posztmodern pedagógiai bizonytalanságának teóriái az iskola mint intézmény létének ügyében már nem abszolutizálóan és parancsolóan tagadók, inkább – a meghaladás lehetősége nélkül – lazán bizonytalanok. (Lásd: *Zrinszky László*: Pedagógia a Nagy Elbeszélések után. – A posztmodern bizonytalanság. Új Pedagógiai Szemle, 1993. 6. sz.)

⁵ Pedagógiai Lexikon, Bp., 1977.

megjelenik szociológiailag leírható intézményként, amely szervezet és rendszer, illetve vezetési egység egyben. Megjelenik olyan társadalmi tényezőként is, amely társadalmi rétegekhez, érdekekhez – ekként szociokulturális – (és ezáltal) kommunikatív kompetenciákhoz viszonyul. Megjelenik kultúra- és értékközvetítőként, oktató-képző, valamint személyiségformáló-szocializáló vagy csupán szolgáltató létesítményként... Talán lehetne tovább is sorolni. Mibenléte, feladatai és működése tehát mindezek attribútumai, „természete” és szabályai szerint értelmezendők.

Történetének korábbi szakaszaiban az iskola a felnővekvő nemzedékek számára létesített intézmény volt. Később kiterjesztette hatókörét – a „közoktatási szervezeten” belül és kívül – a felnőtt nemzedékekre is. Ezért ma már elkerülhetetlen felnőttoktatási intézményként is értelmezni, tudomásul véve ugyanakkor a felnővekvő és a felnőtt nemzedékek iskolái közötti különbségeket.

Az iskola „mint olyan” sokrétű, bonyolult entitás. Értelmezései – korábban és később – több irányból érkeztek. S újraértelmezendő totalitásként az iskolának valóságnak valamennyitük együtteseként kellene megjelennie.

Az iskola mégis, mindenekelőtt pedagógiai, s immár andragógiai entitásként fejezheti ki létét és önazonosságát. Ebben a tekintetben *pedagógiai-andragógiai totalitás*, amely a maga természete szerint intézmény, szervezet, rendszer, vezetési egység, kultúra- és értékközvetítő, személyiségformáló-szocializáló, szolgáltató társadalmi tényező, amely a gyermekek és a felnőttek életében egyaránt szerepet vállal. Kiss Árpád e mindentől elvonatkoztatott totalitást az iskola „történelmileg kialakult” „belső szerkezeteként” és „pedagógiai (hozzátehetjük: andragógiai) gyakorlatként” értelmezi. Együtt fejezik ki, együtt formálják és valósítják meg azt a *pedagógiai (andragógiai) „szakszerűséget”*, amivel az iskola feladatait teljesíti.⁶ Az iskolát ily módon minden bizonnyal a sajátos pedagógiai-andragógiai szerkezet és gyakorlat, s az általuk létrehívott pedagógiai-andragógiai szakszerűség teszi iskolává, természetesen azoknak a feladatoknak a teljesítése érdekében, melyek több-kevesebb történelmi változatossággal előtte állanak, s melyeket több-kevesebb történelmi változatossággal a köreszmék, valamint a pedagógiai-andragógiai bölcsesség nemcsak felfedeznek, magyaráznak, hanem alakítanak is. S ekként megjelenik mint úgynevezett porosz utas vagy mint úgynevezett angolszász utas iskola, mint „új iskola”, mint úgynevezett alternatív iskola stb. Másrészt mint különböző nevekkal illetett alapiskola és középiskola, illetve mint általánosan képző és mint szakképző iskola, mint a felnővekvő és a felnőtt nemzedékek iskolája... Közvetlenül adott megnyilvánulásaiban ilyené vagy olyanná alakítva. És osztoznak rajta a különböző pedagógiai, andragógiai irányzatok.

Az iskola azért létezik, hogy feladatainak eleget tegyen. Pedagógiai-andragógiai szerkezete és gyakorlata, valamint szakszerűsége adekvát a feladatokkal, nélkülük értelmezhetetlen. Ha így igaz is, a pedagógiai-andragógiai szerkezet és gyakorlat (és az általuk létesülő szakszerűség) mégis előtérbe lép, az iskolát mint speciést jellemzi, elválasztván az iskoláival azonos és hasonló feladatok érdekében működő, azonos és hasonló hatókörű, más pedagógiai-andragógiai szerkezetektől és gyakorlatoktól (és az általuk létesülő pedagógiai-andragógiai szakszerűségtől). Még akkor is, ha őket gyakran iskolának nevezik. Itt mutatkozik meg továbbá az iskola *alaprajza*, az a struktúra, amelyben s amely által az iskola működik.

⁶ Kiss Árpád: *Műveltség és iskola*. Bp., 1969. (Az idézet a 208. oldalról való.)

Nagy léptékű térkép

Mindez sokat veszít teoretikus elvontságából, ha meggondoljuk, hogy az alaprajz a pedagógiai és az andragógiai gyakorlat nagy léptékű térképe lehet: ma nálunk közel 6000 iskolában, nagyjából másfél millió tanítvánnyal foglalkozó, nagyjából 140 000 tanító és tanár mindennapi tájékozódásához. Legalábbis a „közoktatási szervezetben”. A nagy léptékű térkép az *egészet* (a totalitást) ábrázolja, amelyben *részleteként* a tanítók és tanárok munkája elhelyezkedik, s amelynek működéséhez személyes tevékenységük is hozzátartozik.

A nagy léptékű térkép eligazíthatja a helyi tanterv- és programkészítőket, az iskolafejlesztőket és az „iskolacsinálókat” is, akik legelőlről kívánják kezdeni, hogy a meglevőkhöz képest teljesen más iskolát teremtsenek. A standard és az alternatív iskolák segédlete lehet, hiszen a térkép ábrázolta konstrukció egyféleképpen vagy másféleképpen eszményíthető ugyan, s egyféleképpen vagy másféleképpen továbbépíthető és működtethető, de amíg az iskola iskola marad, mindenképpen az alapokra mutat. És különben sem ártana a részletek megváltoztatásának aktusait – mondjuk a tananyagét, a vizsgákét, az irányítást stb., országosan és helyileg is – a konstrukció egészéhez viszonyítani.

A leglátványosabb vonulat

Az iskola a *tananyaggal* kezdődik. A tananyag az iskola legelőbb észrevehető, legismertebb tartozéka, s ekként az iskola („mint olyan”) pedagógiai-andragógiai szerkezetének és gyakorlatának leglátványosabb vonulata, hiszen a legközvetlenebbül megragadható és a legjellemzőbb megformálója annak a *műveltségnek*, amit az iskola közvetíteni kíván, előképe és mértéke annak a *tudásnak*, amit tanítványaiba át kell plántálnia. Mindez evidencia. Oly módon, hogy néha úgy tűnik: a tananyag az iskola lényege, amely maradéktalanul kifejezi létét és önazonosságát.

A tananyag *tantárgyakban* ölt testet, valamint a tantárgyak *óratervi* arányai-ban, a *tantervekben* és a *tankönyvekben* (stb.), amelyek együttesen kiszámíthatóvá teszik a tananyag terjedelmét és megvonják határait is. A tananyag *ismeretek* rendszere.⁷ Az ismeretek az emberiség átfoghatatlan tudáskészletéből kiválogatva és elrendezve válnak tananyaggá: az iskola feladataira tekintettel, valamint az elsajátítás igényei és szabályai szerint. Ez is evidencia.

Az már kevésbé feltűnő, hogy a tananyagnak ismereteken túli tartománya is van. Az ismeretek cselekvési és gondolkodási *műveletekhez* kapcsolódnak: az ismeretek megtanítása és megtanulása – feltételként és következményként – műveletek megtanítását-megtanulását jelenti. (A didaktika magyar szaknyelvénben a *képzés* egyik jelentése vonatkozik a műveletek tanítására, valamint az úgynevezett materiális képzés és az úgynevezett formális képzés problémája kapcsolódik az ismeretek-műveletek párosához.) Bennük: az ismeretek és a műveletek együttesében bontakozik ki a *gondolkodás működése*, és a velük összefonódó *gyakorlati-cselekvési műveletek* működése is: a jártasságok, a készségek fokozatainak és képességekké fejlesztve, algoritmusokká, sztereotípiákká alakulva, reprodukcióként, problémamegoldásként, sőt kreativitásként érvényesülve. Így vagy úgy,

⁷ Az ismeretek fogalmak együtteseként értelmezhetők, amelyek gondolkodási műveletek eredményeként összekapcsolódnak és az emlékezetben rögzülnek, ahonnan az emlékezés menetében előhívhatók.

ennyire vagy annyira. És kialakul valamilyen *mentalitás* (észjárás, gondolkodásmód), valamilyen *érdeklődési* komplexum, valamilyen *szemléletmód*, létrejönnek *érzelmek*, *attitűdök* és *cselekvési eljárások*. Így vagy úgy, ilyenek vagy olyanok, ennyi vagy annyi. S mindez nemcsak célja, funkciója és következménye a tananyagnak, hanem az ismeretekkel összefonódva, bennfoglalt alkotórésze.

A tananyag nem mentesülhet – sosem is mentesülhetett – az ismereteken túli tartománytól. Ha másként nem, rejtetten, tervezetlenül vagy felemásan kifejtve, netán tudatosan degradálva, mindig immanens tartománya volt és marad.

A tananyag interpretációja

A tananyagot pedagógiaileg, illetve andragógiaileg szakszerű *interpretáció*⁸ kelti életre. A tananyagnak valójában – mondjuk így – egyik dimenziója foglal helyet a tantervekben, tankönyvekben és más tananyagghordozó taneszközökben, mert a másik dimenziója az interpretációban van jelen. Az interpretáció, másodlagosan ugyan, de újrarendezzi, értelmezi, olykor újraalkotja a tantervi, tankönyvi (stb.) tananyagot.

A tananyag élő interpretációját a pedagógusok és az andragógusok végzik el. S ennek feltételeként a tananyagot – minden előbbi tananyagghordozón túl – az ő intellektusuk hordozza. Az interpretáció menetében átszűrjük a tananyagot egyéniségükön, valamint pedagógiai, illetve andragógiai kultúrájukon. Az iskolában honos *pedagógiai, illetve andragógiai kultúra*, amely az iskola által közvetített kultúra közvetítésének kultúrája⁹, mindenekelőtt az ő pedagógiai, illetve andragógiai kultúrájuk által valósul meg. Ebben a kultúrában *metodikai eljárásaikkal* ők kezdeményezik és irányítják a *tanulás* aktusait: a tananyag interpretációjának másik pólusán a *tanítványok interpretációit*. Az iskolában a tananyag interpretációjának diszciplináris (tantárgyi) és ezeken belül egyéni (személyes) meghatározói és jellemzői vannak, amelyek azonban valamiképpen (többé vagy kevésbé) átfogó területi hatással formálódnak. És mint tanítási-tanulási aktusok, mindenképpen (így is és úgy is) szabályozott, strukturált folyamatokká rendeződnek. A pedagógusok, illetve az andragógusok és tanítványaik együttes munkája (az előbbieket irányításával!) a didaktika nyelvén szólva *tanítási-tanulási folyamatokat* hoz létre, s e folyamatok által, e folyamatokban megy végbe.

A tananyag interpretációját tehát tanítási-tanulási folyamatok felépülését, végbemenetelét jelenti oktatástani megközelítésben. E folyamatok – legalábbis elvileg – követik a tananyag elrendezését, kifejtésének menetrendjét, és igazodnak méreteihez. A tananyag és annak tanítási-tanulási folyamatai összefonódnak

⁸ Az interpretáció jelentése: értelmezés, magyarázat, közvetítés, de mindezzel együtt, meghatározott korlátok között újraalkotás is. Az egyéni értelmezésen alapuló bemutatás (magyarázat, közvetítés), illetve az egyéni újraalkotás a pedagógusi és andragógusi munka természetes sajátja a tananyag tolmácsolásaikor.

⁹ A pedagógiai, illetve az andragógiai kultúrát a nevelés-oktatás emberi tevékenységének, illetve a tevékenység szellemi, valamint tárgyi-anyagi feltételeinek és eredményeinek együtteseként és összességként kezelhetjük. Magában foglal értékeket, eszméket, szabályokat, eljárásokat, pedagógiai és andragógiai szaktudást, valamint szakszerű gyakorlatot stb., tananyagot, tananyagghordozókat (például tankönyveket, videót, szoftvert), tanítási segédeszközöket stb. A pedagógiai, illetve az andragógiai kultúra az iskola által közvetített kultúra közvetítési kultúráját alkotja, más megközelítésben a személyiségformálás-szocializálás kultúráját. Bizonyos, hogy ez a definíciós kísérlet nem elegendő, a fogalom használatának indoklásához további erőfeszítésekre lesz szükség.

egymással.¹⁰ Ismét a didaktika nyelvén szólva, az iskolában úgynevezett *tartós, zárt és kötött tanítási-tanulási folyamatok* épülnek fel és mennek végbe, tartós, egybetartozó menetrendet alkotva, meghatározott tartalmú és terjedelmű tananyag – közvetlenül és közvetetten, de – mindvégig irányított elsajátítása érdekében. Ami – a tananyagban már előrevetített – strukturált tudásszintek elérését, meghatározott követelmények teljesítését jelenti. Ennek megfelelően a tanítás és a tanulás aktusait átszövik a visszacsatolás-értékelés mozzanatai, hogy a tananyag tudássá alakulását egybevegyék az előírt tudásszintekkel, értékeljék a követelmények teljesítését.

Ilyen tanítási-tanulási folyamatok tartoznak az iskola pedagógiai-andragógiai szerkezetéhez és gyakorlatához, mint ezek újabb vonulata. Tartós, zárt és kötött tanítási-tanulási folyamatok az iskolán kívül is működnek, de olyanok is, amelyek hozzájuk képest nem tartósak, hanem részlegesek és kötetlenek, nyitottak és követelmények nélkül valók. Nem alkalmasak például az ismereteken túli tartomány kézbe tartására, ami nem is tartozik funkcióik közé. Didaktikailag mégis leírhatók és értelmezhetők.¹¹

Tanítási stratégiák

A tanítási-tanulási folyamatok az iskolában különféleképpen épültek, épülhetnek fel, de mindenképpen tartós, zárt és kötött folyamatok maradnak. Változatosságuk – történetileg is – magában hordja annak lehetőségét (és megvalósulását), hogy a *tananyaggal együtt*, felépülésük és végbemenetelük döntően és jellemzően a tanításban a *közlésre*, a tanulásban pedig a *közlés reprodukciójára*, avagy (döntően és jellemzően) *problémák megoldására*, illetve a tanítványi *kreativitás* használatára és ösztönzésére koncentráljon.¹²

De ez már a tananyagban és a tanítási-tanulási folyamatokban kibontakozó, nyílt és tudatos vagy informálisan rejtett *tanítási stratégiák* ügye, a gondolkodás, valamint a gyakorlati cselekvések általános működésére, ezek karakterére irányul. Olyasmiről van itt szó, amit például 1935-ben *Sinkó Ervin* vett észre az *Egy regény regényében*: „...a Szovjetunióban – írja – olyan embert akarnak formálni, aki egész szellemi struktúrájában a hamleti vagy a fausti típus teljes negációja. Egy embert, akinek ne legyenek olyan kérdései és kétségei, amelyekre már előzőleg nem állnának készen a feltétlenül elfogadható, kétséget kizáró autoritativ válaszok. A szovjet ideál olyan ember, aki maximális szorgalommal sajátítja el az autoritativ és minden további kérdést már csírájában feleslegessé tévő, kidolgozott feleletek sorát.”¹³ Vagy például olyasmiről van szó, amit nem nehéz észrevenni a merkantil- és marketing-

¹⁰ A tanítási-tanulási folyamat didaktikai leírása – némi szemléletbeni s olykor terminológiai különbséggel – átfogóan megtalálható a következő munkákban: Nagy Sándor: Az oktatásteória alapkérdései. Bp., 1981; Báthory Zoltán: Tanítás és tanulás. Bp., 1985; és andragógiai aspektusokat is tartalmazva Czesław Kupisiewicz: Általános didaktika. Bp., 1976.

¹¹ Bővebben Csoma Gyula: A munka melletti tanulás zavarai – Időszervezetek és tanulási folyamatok a felnőttoktatásban. Bp., 1985.

¹² Itt hangsúlyosan az irányultságról, a tendenciákról van szó, amelyek természetesen a tanítás-tanulás részleteiből, a folyamatok mozzanataiból alakulnak ki. Egyébként a problémamegoldó és kreatív irányultságnak is – szükségesszerűen – vannak közi és reprodukív mozzanatai, s a közlő-reprodukív irányultság nem zárja ki a problémamegoldó és kreatív mozzanatokot, sőt az ilyen eredményeket sem. A valóság bonyolultabb az itteni tömör összefoglalásánál. Az irányultság stratégiává rendeződhet. Ez a hadászattól átvett fogalom a végső célokat és az elérésükhöz vezető út egészében a tervezés és irányítás, valamint az alkalmazott eljárások összességének, a végső célok szempontjából döntő aktusait fejezi ki a tanítás során is.

¹³ Magvető Könyvkiadó, Bp., 1988. Az idézet a 238. oldalról való.

igényektől befolyásolt, amerikanizált tömeggondolkodásban: a tömegtermelési és tömegfogyasztási érdekek kategorikus imperatívuszai által kívülről irányított és leegyszerűsített reprodukív gondolkodási és cselekvési sztereotípiákat, algoritmusokat, amelyek minden kérdésre mindig kibernetikus igénnyel és nemekkel felelnek. Az intellektuális behódolásra és az intellektuális konformizmusról van szó tehát, amit Gilbert de Landsheere szerint az iskolától az évszázadok mindig megköveteltek, megszabván ezáltal „a gondolkodás- és a cselekvési szabadság határait”.¹⁴ Az engedelmes állampolgárról és az engedelmes termelőről-fogyasztóról van szó, tehát, akit Ivan Illich szerint a modern iskola minduntalan újratermel.¹⁵ Vagy arról van szó például, hogy mindezeket megszüntetve megtartó megoldásként, az iskola új minőséget teremt az autonóm, alkotó gondolkodás és cselekvés műveleteinek mind teljesebb kifejlesztése és elterjesztése által.

A tanítás stratégiai irányultsága jellegzetes, összegző vonulata az iskola pedagógiai-andragógiai szerkezetének és gyakorlatának.

A tanítás és a tanulás szervezete

A tanítási-tanulási folyamatok szervezeti formát nyernek. Szervezetük (organizációjuk) már a tananyag kereteket ad, s tőle elválaszthatatlanul a tanítás-tanulás folyamatokká rendeződő, strukturált aktusainak is. Mégpedig – az iskolára tekintettel – tartós, zárt és kötött kereteket. Az organizáció tagolja, szakaszolja a tananyagot és a tananyag megtanításának, megtanulásának folyamatait, megfelelő menetrendi határokat képezve és tanítási-tanulási tempót szabva. A szervezeti keretek időkereteket is jelentenek, az időkeretek pedig szervezeti kereteket is. Egyrészt a legtágabb idő- és szervezeti kereteket, amelyek magukban foglalják a tanítás és tanulás iskolai megszervezésének alapformáit, és a tanítási-tanulási folyamatok nagy léptékű tagolását adják. Másrészt ezeken belül a szűkebb idő- és szervezeti kereteket, vagyis az aprólékosabban szervezett formákat és a kis léptékű tagolást. Az első makroorganizációnak, a másodikat mikroorganizációnak nevezhetjük.

Megszokott iskolaképünk szerint a makroorganizációhoz tartozik a tanévek és a lineárisan egymásra épülő évfolyamok klasszikus rendje, időtartamukkal, kezdő és befejező dátumaikkal, belső tagolásuk ciklusainak ismétlődő egységeivel: a negyedekkel, félévekkel, tanítási hetekkel és napokkal, s ezek szervezeti és időkereteivel; az évfolyamok osztályokra tagolása; mindebben a tanórák elhelyezkedése: az úgynevezett órarend; idetartozik a közvetlenül irányított iskolai és a közvetetten irányított egyéni (otthoni stb.) tanulás szakaszainak elosztása, aránya s az utóbbi esetleges szervezeti megformálása (az úgynevezett egésznapos iskolában, napközi otthonban, tanulószobában); az átfogó visszacsatolási-értékelési aktusok és szelekciós küszöbök (vizsgák, beszámolók stb.) elhelyezkedése. Átaluk alakul ki az iskolai tanítás-tanulás abszolút tempója. Az évfolyamok, az évfolyamokon belül az osztályok, úgy szintén a tanítási órák szervezeti formák és egyben időegységek is, amelyek meghatározott ideig egybefogják a tanítványok meghatározott csoportjait, a tananyag meghatározott tartalmú és terjedelmű kompozícióinak meghatározott idejű megtanítása-megtanulása érdekében. Másrészt az osztályok és a tanítási órák szervezeti és időkereteket adnak a tanítványi csoportok

¹⁴ Landsheere de, Gilbert: Az alkotó gondolkodást segítő pedagógia felé. In: Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1972–1974. Bp., 1975. Az idézet a 169–170. oldalról való.

¹⁵ Illich, Ivan: lásd 1. sz. jegyzet.

belső szervezéséhez, munkafolyamataik tagolásához, a tanítási módszerek megkí-
vánta szervezési megoldásokhoz, a menetközi visszacsatolási-értékelési sorozatok
elhelyezéséhez. Ez már a mikroorganizáció világa, amelyben kialakul a tanítás-ta-
nulás *relatív tempója*.¹⁶ Az organizáció elég variábilis, mobil és alkalmazkodó
vonulata az iskola pedagógiai-andragógiai szerkezetének és gyakorlatának. Igaz,
tradicionálissá, mozdulatlaná válhat. A nálunk megszokott organizációs elemek
és megoldások – gyakran még elnevezéseiben is – módosulnak, különösen az
úgynevezett alternatív pedagógiák alternatív iskoláiban. Az andragógia – a felnőt-
tek iskoláinak szükségletei szerint, leginkább tekintettel a munka melletti tanulás
körülményeire – régóta használ a maga számára kidolgozott organizációs elemeket
és megoldásokat, sajátos elnevezéseket (például az úgynevezett esti és a levelező
oktatásban, újabban a távoktatásban). Egyébként az organizáció szab formát, ad
kereteket minden folyamattá felépülő intézményes tanításnak-tanulásnak az isko-
lán kívül is. Hiszen evidencia, hogy minden meghatározott tananyag meghatáro-
zott célú megtanításához, meghatározott követelmények teljesítése érdekében,
adott életkorú, előképzettségű és szociokulturális hozománnyal bíró tanítványok
számára megfelelő és megfelelően elosztott időre, valamint adekvát tanítási- és
tanulásszervezési keretekre van szükség.

Az iskolai életrend

Az iskolai szervezet azonban kiterjedtebb és átfogóbb a tanítási-tanulási folyama-
tok organizációjánál. Szervezeti és időkereteket ad a tanítványok teljes iskolai
élete számára, olykor az iskolán kívüli élete számára is, formális *szabályokba*
rögzítve elvárásait. A szervezeti és időkeretek és ezek szabályai elsősorban a
tananyag megtanítását-megtanulását szolgálják, tág feltételeket biztosítva ehhez.
Így jön létre a tanítványok *iskolai életrendje*, amely ugyanúgy tudást és elsajátítási
folyamatokat hordoz, mint a tananyag és annak elsajátítása. De más a természete
és mások a súlypontjai. Szembetűnő a *szokásokat* kialakító és a *magatartást*
formáló szerepe, különös tekintettel ezek *morális* tartalmára. (Hazai szaknyel-
vünkben ide kapcsolódik a *tanórán kívüli nevelés*.)

Az iskolai életrend kultúrákövetítő, személyiségformáló-szocializáló hatás-
rendszer. Ekként számon tartható vonulata az iskola pedagógiai-andragógiai
szerkezetének és gyakorlatának.

A „rejtett tanterv”

Mindaz, ami idáig az iskola pedagógiai-andragógiai szerkezetében és gyakorlatában
megjeleníthető volt, már-már ezoterikusnak tűnő emberi szövvényben létezik.

Az iskolában minden emberi közegben megy végbe. Az iskola maga („mint
olyan”) emberi közeg: emberek (egyének és csoportok) közötti kapcsolatok, társas
viszonyok, kommunikációs összeköttetések bonyolult hálózata. Mindig is az volt,
de a XX. század felfedezései tették, teszik ezt a tényt felfoghatóvá, sőt egyre
érthetőbbé, és el is helyezték az iskola lényegét alkotó attribútumok közé.¹⁷ A

¹⁶ Bővebben Csoma Gyula, úm. 10. sz. jegyzet és Csoma Gyula: A megszüntetve megtartott iskola. Bp., 1990.
(A tananyag bővületében című fejezet.)

¹⁷ A szociálpszichológia, a pszichológiai tanulásméletek és a kommunikációelmélet eredményeire gondolok.

hálózat átfogja, egymáshoz csomózza és közvetíti a tananyagot, a tanítási-tanulási folyamatokat, organizációjukat, az iskolai életrendet, és sajátos hatásrendszerként mint „*rejtett tanterv*” működik.¹⁸

A „*rejtett tanterv*” az emberi kapcsolatokban: az *interperszonális interakciókban*, diákok és diákok, diákok és pedagógusok-andragógusok, illetve pedagógusok-andragógusok egymás közötti interakcióiban jelenik meg. A *viselkedések* és a *kommunikáció* tartománya ez, tele érzelmekkel, finom árnyalatokkal, szavakkal, hangsúlyokkal, tónusokkal, gesztusokkal, szóval a viselkedés és a kommunikáció informális és metakommunikatív megnyilvánulásaiival is. Ugyanakkor a társas viszonyok, a kölcsönös bánásmód, valamint ezek eltakart és felfedett, kimondatlan és kimondott szabályainak „menet közben”, élő helyzetekben megjelenő tartománya. Ily módon van jelen úgy, mint az úgynevezett *szociális tanulás „tananyaga”*, amely az iskolában mint társadalmi (emberi) közegben megszerezhető társadalmi tapasztalatok elsajátításának letéteményese. Ily módon van jelen úgy, mint az emberi kapcsolatok kultúrájának iskolai származéka, egyben közvetítési kultúrája. Igaz, csupán az iskola társadalmi miliőjében él, de ez a miliő egyik fényképe a „nagy” társadalomnak. Nyilvánvalóan nem tantervként van jelen abban az értelemben, ahogyan ezt az elnevezést a tananyagra, illetve ennek meghatározott dokumentumaira használjuk. Általában nem is terv, hiszen pedagógiailag-andragógiailag ritkán, s akkor is inkább csak részlegesen tervezik, bár nem feltétlenül tervezhetetlen. De mindenképpen tanít, nevelőereje van. És valóban „*rejtetten*” működik, legalábbis a „nyílt” tananyaghoz és annak „nyílt” tanításához, valamint az iskolai életet szervező formális szabályokhoz képest.

A „*rejtett tanterv*” természetesen jelen van és hat az ismeretek és műveletek „nyílt” tananyagának interpretációiban. Itt is a szociális tanulás „tananyagaként”, itt is, mint az emberi kapcsolatok kultúrájának iskolai származéka és egyben közvetítési kultúrája. De itt sajátosan a tananyag *értelmezőjeként* s a tanítványok tananyaghoz, illetve annak elsajátításához való viszonyát hatásosan befolyásoló tényezőként is működik. A tananyag interpretációi nemcsak metodikai eljárásokon át, hanem – legalább ugyanolyan erővel – a „*rejtett tanterv*” által valósulnak meg. A pedagógusok és andragógusok tananyagot interpretáló egyénisége és pedagógiai-andragógiai kultúrája (amelyeken átszűrjük a tananyagot), „*rejtett tantervi*” megnyilvánulásokban is érvényesül.

A „*rejtett tanterv*” mint sajátos hatásrendszer az előbbieknél talán nehezebben körülhatárolható, de nagyon is élő vonulata az iskola pedagógiai-andragógiai szerkezetének és gyakorlatának.

Megformálódó alakzatok

Vannak azonban a „*rejtett tantervnek*” elég jól meghatározható, az iskolai gyakorlatban pedagógiailag és andragógiailag megformálódó alakzatai, amelyek sajátos hatóeszközként kezelhetők és úgy is működnek. Az iskolai nevelés *emberi tényezője* már nem „*rejtetten*”, hanem „*nyíltan*”, többé vagy kevésbé tudatosan és tervezetten nyilvánul meg bennük. A köreszmék, valamint a pedagógiai-andragógiai bölcses-

¹⁸ Szabó László Tamás kitűnő leleménye az elnevezés. A külföldi szakirodalomban a „hidden curriculum” a legelterjedtebb, használható még magyarul a „latens hatásrendszer” vagy az „implicit tanterv”. A téma alapművét Szabó László Tamás írta meg: A „*rejtett tanterv*”. Bp., 1988. Azóta tudunk „rendszerszerűen” számolni minden iskola e kizárhatatlan vonulatával, bár a pedagógia (és utóbb már az andragógia is) elég régen körbejárta, érzékelte, némely részletét fogalmakba is foglalta.

ség mindig erőteljesen hatottak rájuk. Léteztek akkor is, amikor még nem kaptak nevet, vagy nem azt a nevet kapták, ami ma használatos, illetve nem tudunk még pedagógiai és andragógiai megformálásuk lehetőségéről, szükségéről.

A *nevelés hangneméről*, a *nevelés stílusáról*, a *nevelés attitűdjeiről* és a *nevelési szerepről* van szó. Valójában együttes jelenséggént léteznek, így fejtik ki hatásukat, előidéznek, gerjesztik egymást.

A *hangnem* mint összefoglaló elnevezés *Makarenkótól* származik. Zenei szak kifejezést vett át és alkalmazott a pedagógiában. Tapasztalhatunk *moll*, *fríg*, *lid*, *mixolid* vagy *dúr* hangnemű nevelést. A *moll* hangnemű nevelés – miként a *moll* hangnemű zene – lágy, sötét, lehanyatló, szenvedő hangulatot áraszt, s ez az egész nevelői magatartást jellemzi. A *fríg* harcias, agresszív, a *lid* fájdalmas, a *mixolid* patetikus... *Makarenko* közismerten a *dúr* hangnemet ajánlja, amely a nevelésben is a világos, feltörekvő, határozott, barátságosan meleg hangulatok hangneme.¹⁹ Ez már nem a nevelés, a tanítás mérhető és „kemény” tényekkel dolgozó világa, mégis valódi emberi világ. És úgy tűnik, közelebb áll a művészethez, mint a tudományhoz.

A nevelés hangneme kifejezi és megvalósítja a pedagógusok és az andragógusok legközvetlenebb kommunikatív-viselkedési megnyilvánulásait a tanítványokkal folytatott interakciókban. Az elnevezés érzékelteti, hogy hanghordozásuknak, hangszíneiknek, hangsúlyaiknak, hangerejüknek jelentősége van az interakciókban: nemcsak annak, amit mondanak, hanem annak, ahogyan mondják. És annak a *mimikának* és *pantomimikának* is, amivel mindezt kísérik. A hangnem tehát kommunikatív és metakommunikatív viselkedési megnyilvánulásaiak egészéből árad. A hangnem *hangulatot* teremt, s a hangulat körülveszi a tanítványokat, a hangulat a nevelők, az oktatók és tanítványaik kapcsolatának közegévé válik. A hangulat közérzetet teremt, a közérzet pedig hajlandóságot az azonosulásra vagy az elutasításra. A hangulat a nevelés, a tanítás közege, és nevelési, tanítási tényező: hatóeszköz is.

A *nevelés stílusát Kurt Levin* és munkatársai híressé vált csoportlélektani vizsgálatai óta tudjuk viszonylag jól leírható jelenséggént kezelni és egyetemes jelentéssel felruházni. Ismeretes, hogy *Lewinék* három stílust különböztettek meg: az autokratikus (tekintélyelvű, parancsoló, feltétlen engedelmisséget követelő), a *laissez-faire* (magára hagyó, az irányítástól tartózkodó) és a *demokratikus* (itt inkább együttműködő, partneri) stílust.²⁰ Egyre inkább tudható, hogy olyan modellekhez jutunk általuk, amelyek segítségével egészen jól megfogalmazhatjuk a múlt és a jelen iskoláinak – talán – legátfogóbb pedagógiai-andragógiai jellegét, tartalmát adva a nevelés összefüggései között egyébként elég homályos és eléggé definiálhatatlan *stílus* fogalmának.

Láthatóvá válik, hogy a nevelés stílusa a nevelési-tanítási csoportvezetési eljárásokban jut kifejezésre. S ekként a vezetők által kezdeményezett vagy a reagálásuként megjelenő kommunikatív (és metakommunikatív) aktusok megformálása az interakciókban a vezetési eljárások lebonyolításának természetes és adekvát tartozékai. A stílusban mindenesetre benne van a *nevelés hangneme*, s az általa keltett *hangulat*, amely hozzájárul a *csoportlétkör* kialakulásához. A nevelők, oktatók és tanítványaik között az interakciók – a stílus jellegének megfelelő –

¹⁹ *Makarenko* Művei VII. kötet. Bp., 1995; valamint *Pataki Ferenc*: *Makarenko élete és pedagógiája*. Bp., 1966.

²⁰ Lásd például: *Mérei Ferenc-Binet Ágnes*: *Gyermeklélektan*. Bp., 1978.

határozott kommunikatív-viselkedési jelleget öltenek, sőt ennek hatására a tanítványok közötti interakciók is.

A *nevelés attitűdjeinek* rendszeréről *Ranschburg Jenő* jó modellt készített. Négy fő típusba sorolta a nevelés feltárható beállítódásait. Ezek: a meleg-engedékeny, a meleg-korlátozó, a hideg-engedékeny és a hideg-korlátozó. A típusok, belső jegyeik által, sokrétűen tovább jellemezhetők.²¹

Az attitűdök itt a nevelők, oktatók általános vezetési eljárásait, szabályozótevékenységét gerjesztő nevelő-oktatói magatartás állandósult irányaira mutatnak. Készenléti állapotot teremtenek, amelyben jól begyakorolt, megszokott (beállított) ítéletek és előítéletek munkálkodnak, s amelyből cselekvési algoritmusok és sztereotípiák fakadnak. Természetesen a hozzájuk tartozó és nekik megfelelő viselkedési és kommunikációs megoldásokkal. A nevelési attitűdök így módon *nevelési hangnemet és hangulatot* is gerjesztenek, és alkotórészei a *nevelés stílusának*.

Mindezek után a *nevelési szerepet* tudatos, célszerű pedagógusi, andragógusi viselkedésnek, kommunikációnak tekinthetjük, amelyet a nevelők, oktatók a nevelés-oktatás különböző konkrét helyzeteiben, konkrét nevelési-oktatási feladatok megoldása érdekében alkalmaznak. A nevelés, az oktatás nagy változatosságot mutató, különféle helyzetek láncolata, amelyek sokféle viselkedési-kommunikatív interakcióban nyilvánulnak meg. A nevelési szerep elvárásait a konkrét helyzet konkrét igényei állítják elő. A pedagógusoknak, andragógusoknak úgy kell – kellene! – viselkedniük, kommunikálniuk, ahogyan azt a konkrét helyzet megkívánja az igényelt cél elérése érdekében. A nevelési szerepben viselkedésük, kommunikációjuk kezdeményező aktusai és reakciói nevelési célok szolgálatában állanak. A *nevelési szerep tehát a nevelők által céltudatosan megválasztott és irányított viselkedés, kommunikáció*. Ami egyet jelent azzal, hogy nem pillanatnyi hangulataik, ráérzéseik, nem algoritmusaik és sztereotípiáik automatikus bekapcsolása által alakítják. De nem jelenti azt, hogy kizárhatnák a helyzetfelismerő és irányadó intuíciókat, valamint algoritmusaik és sztereotípiáik használatbavételét, ne adnának a tipikus helyzetekre tipikus válaszokat, s ne fejleszthetnék ki a szerepvállalás attitűdjeit. A bonyolult ügyször méltó, bonyolult működésről van szó.

Mint a pedagógiai szakzszerűség megnyilvánulása, a *nevelési szerep* már ott lappang az *Émilben*, majd a *Lénárd és Gertrudban*, az újabb kori pedagógiai gondolkodás kezdetén. Határozott a jelenléte *Makarenkónál*. Legfrissebben *Carl Rogers* pszichológiai-pszichiátriai rendszerének lehetséges pedagógiai és andragógiai következtetései, ugyanígy a *casework*nek nevezett szemléleti, feladat- és metodikai rendszer, valamint – a nálunk már-már divattá váló – *Thomas Gordon* a nevelés központjába helyezik. Az andragógia az úgynevezett *partnerségi elvben* rejti el. Mindazonáltal nem, vagy nem feltétlenül önálló fogalomként és szakkifejezésként jelenik meg, de a szociálpszichológiai *szerepfogalom* lehetővé teszi pedagógiai és andragógiai szakfogalomkénti létrehozását, valamint szakkifejezéskénti használatát. Valahogy úgy, hogy korrelációba kerüljön a pedagógusszerepek és az

²¹ *Ranschburg Jenő*: A szülői magatartás és a nevelő attitűdök hatása a gyermek viselkedésére. In: Pszichológiai tanulmányok XIV. kötet. Bp., 1975. A szülői attitűdök itt bemutatott modellje átvihető a hivatásos nevelők, oktatók magatartására: az attitűdök léte és műbenléte bizonyosan, típusaik esetleg némi szerkezeti módosítást kívánnak.

andragógusszerepek átfogóbb értelmezésével, illetve ezek egyik dimenzióját képezze és sajátos megnyilvánulásait kifejezze.²²

A nevelési szerep nyilvánvalóan intonálja a *nevelés hangnemét*, használja a *nevelés attitűdjeit*, *nevelési stílust* választ, s azt kifejezésre is juttatja.

A „rejtett tanterv” megformált alakzatai a pedagógusok és andragógusok személyes hatóerejét összpontosítják. Így vagy úgy, ennyire vagy annyira. Az iskolában általuk alakul ki és működik az emberi tényező homogénabb vagy heterogénabb, de valószínűleg ilyen vagy olyan mértékben mindig eklektikus vagy többszínű hatásrendszere.

Értékrend és szellemiség

Az iskola pedagógiai-andragógiai szerkezete és gyakorlata – valamennyi vonulatával – s mint az iskola által közvetített kultúra és ennek közvetítési kultúrája valamilyen *értékrendbe* rendeződik. Az értékrendet a szerkezet és gyakorlat újabb s átfogó vonulatának tekinthetjük. Hierarchikus értéksorok, értékrangsorok alakulnak ki. Részben tudatosan, tervezetten: tételezett célokban, megfogalmazott eszményekben, kimondott követelményekben, s megjelennek például a tananyag óratervi arányaiban, a tankönyvi terjedelmekben vagy a leírt iskolai szabályzatokban is jól láthatóan; részben kevésbé dokumentáltan, de feltárhatóan, a mindennapi gyakorlat ítéleteiben *jóról és rosszról, tudásról és nemtudásról, a fontosról, a még fontosabbról és a feleslegesről*, arról, hogy *mit szabad, mit nem, és mi a kötelező*; részben sok mindentől takarva, csak axiológiai vizsgálatok által kimutathatóan.

Az iskolát érték tudat, pontosabban értékrend tudat „lengi át”. Kifejezve azt a *szellemiséget* (nincsen rá jobb összefoglaló fogalom), amelynek jegyében az iskola műveltség tartalmait a pedagógia, illetve az andragógia kiválogatja és elrendezi, megformálja és közvetíti.

Lehet az iskola értékrendje homogén és lehet heterogén, s megvalósulásában lehet következtelen. Szellemisége lehet megállapodott és lehet csapongó. De értékrendje, szellemisége – ilyen vagy olyan – minden iskolának van.

Utóirat

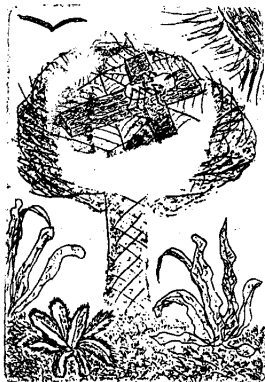
Első megközelítésben ekként látom összerakhatónak az iskola pedagógiai-andragógiai szerkezetének és gyakorlatának legelvontabb, totális képét.

Úgy tekintem, hogy az iskola e szerkezet és gyakorlat egésze, tartozékainak együttese által teljesíti feladatait. S ezáltal végez – minden időben, mindenféle változatában – kognitív, affektív és motorikus fejlesztési tennivalókat, vagy egy más, megszokott felosztás szerint: tennivalókat az értelmi, az erkölcsi, az esztétikai, a világnézeti, a testi nevelés terén. Bár élő változataiban az iskola egyik vagy másik teendője nyilvánvalóan hangsúlyosabb, ami változatossá teszi a pedagógiai-andragógiai szerkezet és gyakorlat tartozékainak súlyát, szerepét és egymáshoz való viszonyát. Úgy tekintem, hogy az iskola e szerkezet és gyakorlat egésze által

²² Rogers rendszerének első áttekintő összefoglalását adja Tringer László: Rogers és a modern lélekgyógyászat. Vigilia, 1985. 6. sz. A case work (egyedi gondozás, egyéni bánásmód) kifejtését lásd: Bang, Ruth: A segítő kapcsolat. Bp., 1980, valamint A célzott beszélgetés. Bp., 1983. Továbbá Gordon, Thomas: T. E. T. A tanári hatékonyság fejlesztése. Bp., 1989. A pedagógusszerepek ügyében alapmunka Trencsényi László: Pedagógusszerepek az általános iskolában. Bp., 1988. Az andragógiai partnerségi elvről lásd: Maróti Andor: A felnőttoktatás minőségi fejlesztéséről. Új Pedagógiai Szemle, 1995. februári (felnőttoktatási) szám.

működik – minden időben, mindenféle változatában – mint kultúra- és értékközvetítő, mint személyiségformáló-szocializáló, mint oktató-képző intézmény, s természetesen mint szervezet és rendszer, vezetési egység, mint társadalmi rétegekhez és érdekekhez viszonyuló s nekik szolgáltatásokat nyújtó társadalmi tényező. Bár élő változataiban az iskola egyik vagy másik karaktere nyilvánvalóan erőteljesebben érvényesül, ami befolyásolja a pedagógiai-andragógiai szerkezet és gyakorlat tartozékainak súlyát, szerepét és egymáshoz való viszonyát.

Mindebben kevés az új mozzanat. Gondolkodásunk számára újat legfeljebb a pedagógiai és az andragógiai entitás egybefűzése révén az iskola „mint olyan” kitágítása adhat, valamint az elvonatkoztatás horizontja s a tartozékok együttlátása és némi rendszerezése. Bár éppen a rendszeralkotással lehetnek kétségeink. A rendszerekben való gondolkodás ugyanis – bár elkerülhetetlen! – akadálya lehet a gondolkodás fejlődésének. A rendszer olyan „építészeti terv” (d’Alambert kifejezése), amelyhez a jelenségeknek kell alkalmazkodniuk, holott minden rendszer feltevéseken alapul, amelyek folyamatos ellenőrzésre szorulnak. Minden gondolati rendszer lezár és befejez valamit, amit újra és újra meg kell nyitni, megmerevíti azt, ami élő és dinamikus. Kétségeink forrása azonban mégsem az elhíresült posztmodern szemlélet végletessége, inkább az európai gondolkodás múltjának klasszikus kiegyensúlyozottsága legyen. A továbbiakban, az iskola elemzésekor ennek segítségével juthatunk inkább eredményre.



Rézkar, 13 éves gyerek munkája a GYIK-Műhelyből

Kövendi Dénes

Ifjúság és hivatás Karácsony Sándor szemével¹

Ifjúság és hivatás – Karácsony Sándor egy tanulmányának a címe.² Ennek alapján mutatom be, mit jelent a szerző gondolatrendszerében az ifjúság mint a kisgyerekből felnőtté válás folyamatának utolsó szakasza és a hivatás mint ennek az életszakasznak a központi problémája.

Mi az alapvető különbség a gyerek és a felnőtt között a helyzetét tekintve? Az, hogy a gyerek lényegében mindig *kap*, felnőttektől és más gyerekektől egyaránt, a felnőtt pedig *ad*, gyerekeknek és más felnőtteknek egyaránt. Ebből a szempontból tekinti át a felnőtté növekedés szakaszait ebben a könyvecskéjében a szerző: a csak kapni, illetve magának szerezni tudó emberpalánta életében hogyan jelentkezik és hogyan fejlődik ki fokozatosan az adni tudás.

Vázlatosan sem mutatja itt be Karácsony Sándor az általa kidolgozott társas-fejlődéslélektan bizonyos lényeges tanulságait: hogyan alakulnak, fejlődnek a növekvő ember jogi, művészi, nyelvi, társadalmi, vallási viszonyulásai a növekedés négy nagy szakaszában (a kisgyerekek, a növvő gyerekek, a serdülők és az ifjak társadalmában), s hogyan változik a felnőtthez, nevelőjükhöz való viszonyuk is ezekben az életszakaszokban. Csak azért említem most ezeket a tágabb kereteket, mert itt-ott mégis utalnom kell majd rájuk.

Milyen a kisgyerek helyzete a világban?

Emlékeztet a csecsemő, sőt a magzat állapotára. A magzat még nem végez önálló tevékenységet, csupán passzívan táplálkozik édesanyja szervezetéből; ez az egyetlen dolga, jövője érdekében. S ugyanez a fő tevékenysége csecsemőkorában is, a szopáshoz azonban már meg kell tanulnia némi aktivitást, s aktivitás a sírás is, amellyel szükségleteit jelzi. Abszolút kiszolgáltatott lény a csecsemő: belegyömöszölhetik egy műanyag szatyorba, és kirakhatják egy kukába; nem tiltakozhat, nem segíthet magán, egyszerűen elpusztul, ha szülei nem hajlandók megadni neki, amire szüksége van. Ez a *kiszolgáltatottsága* azonban normális esetben abszolút *kiszolgáltatást* jelent: anyjának meg a család többi tagjának az a legfőbb feladata, hogy gondoskodjanak az ő etetéséről, tisztán tartásáról, levegőzéséről. Sőt, az ilyen közvetlen testi szükségletein túl már a lelki funkcióit is igyekeznek serkenteni mosolygással, énekkel, kezdetleges játékkal. S mindezt a helyébe viszik, mindent szolgálatnak neki, mindent megkap.

A kisgyerekeknek is az a dolga, mint a csecsemőnek, hogy állandóan gyarapodjék testileg-lelkileg, de ő már nemcsak passzíve *kap* ennek érdekében, hanem aktíve *gyűjt* is. Neki is folyamatosan kapnia kell mindenfélét a környezetétől, a

¹ Az átszathalmi, 1995 júliusában megtartott pedagógus-továbbképző táborban elhangzott előadás szerkesztett szövege.

² A tanulmány 1942-ben jelent meg az Exodus kiadásában, 64 oldalas füzet formájában, s ugyanakkor a szerző *Barátság és szerelem* című munkája 3. bővített kiadásának befejező részeként is. – Újabb kiadásának (Bp., 1991. 67 o.) gondozója a Református Zsinati Iroda sajtóosztálya.

környezetéből, csak ő már egyre önállóbb tevékenységet is végez ebből a célból. Nemcsak eszik, hogy testének a tömegét gyarapítsa, hanem (már csecsemőkorától kezdve) rúgkapál, izeg-mozog, azután ugrál, szaladgál, mindenre felkapaszkodik, hogy az izmait erősítse, ügyességét fejlessze.

Hogy ez milyen elemi szükséglete, tapasztaltam az egyik unokámon, amikor pár hónapos korában egyszerre felfedezte, hogyan fordulhat háton fekvésből a hasára. Átfordult, de ez kellemtelen helyzetnek bizonyult, kétségbeesetten kalimpált, hogy visszafordulhasson, nem sikerült neki, erre ordítani kezdett. Visszafordítottuk a hátára; egy perc sem telt bele, megint hasra fordult. Megint kalimpálás, megint ordítás. Így foglalkoztatta folyamatosan a családot, állandóan hasára fordult, és állandóan vissza kellett fordítanunk. Napokba telt, amíg a visszafordulást is megtanulta; de hasra fordulni, úgy látszik, életszükséglete volt.

Ez még mind csak testi erő, képesség gyűjtése. De egyre változatosabb hangokat is ad már a csecsemő is, a kisgyerek azután kezdi utánozni, ismételtetni a másoktól hallott szavakat, szószerveket; így gyarapítja eleinte nem is annyira a szókincsét, inkább az artikuláló technikáját; így tanul meg végül is beszélni, magát kifejezni. (Moszkva tér, végállomás – ezt ismételte minap is a villamoson szünni nem akaróan egy 2-3 éves gyerek; megtetszettek neki a vezetőtől hallott titokzatos szavak.)

S ahogyan növekszik a kisgyerek, ez a gyűjtőtevékenysége el is szakad önfenntartási szükségleteitől, öncélúvá válik. Magának a gyűjtésnek a technikáját fejleszti vele, gyűjtven mindenfélét, hol papírszalvétát, hol bogarat, hol bélyeget – a gyűjtésért magáért. (Régen volt már kisgyerek a családomban, nemigen tudom, mit is gyűjtenek a maiak, de bizonyára gyűjtenek ők is.)

A gyűjtésben az önfenntartás ösztöne nyilvánul meg. A felnőtté fejlődés további szakaszaiban jelentkezik azután, majd bontakozik ki és teljesedik ki másik alapvető ösztönünk, a *fajfenntartás*. A fajfenntartás persze, már ahogyan *Karácsony Sándor* használja ezt a kifejezést, nem gyerekszínalát jelent, nem is elsősorban a nemi életet jelenti, hanem valami átfogóbbat, alapvetőbbet: a *másik ember keresését és megtalálását*, gyűjtött értékeink és önmagunk odaadását másoknak. (Alább viszont szó lesz róla, milyen pótolhatatlan szerepet játszik szerzőnk szerint ennek az adni tudásnak a kifejlődésében a fiúk és a lányok egymás iránti vonzalma.) – Az odaadással másokat szolgálók, segítők. Ha úgy tetszik: az *emberi fajt* tartom fenn vele, az emberiségnek adok valamit magamból vagy adom oda magam egészen. Ez persze mindig konkrét helyzetekben, konkrét személyeknek szólóan történik; az, hogy valaki az *emberiségnek* akar adni, hazugság vagy naiv ostobaság, pillanatra sem vehetjük komolyan. A nagy alkotók, akiktől csakugyan az *emberiség* kapott valamit, mindig konkrét személyeknek, kisebb közösségeknek adták, amit adtak; *Bach* például hol az anhalt-kötheni hercegnek, hol a lipcei lutheránus gyülekezetnek, hol egyszerűen Anna Magdalénának, a feleségének. Csak hát amit ő adott nekik, az valóban az egész emberiségé lett.

A fajfenntartási ösztön kibontakozásának szakaszai

Az *odaadás* időben legkorábbi s egyúttal legkezdetlegesebb megjelenési formája a *barátság*; ez jellemzi a kisgyerekkorra következő fejlődési szakaszt, a *növő gyermek-kort*, a tanulmány írása idején használatos köznapi kifejezéssel élve a „kölyök”, illetve a „fruska” állapotát. Jegyezzük itt meg: *Karácsony Sándor* világért sem hajlandó az életkor, az évek száma szerint skatulyázni be az egymást követő

fejlődési szakaszokat; ragaszkodik ahhoz, hogy a *funkció*, a társas lelki funkció (a másik emberhez való viszonyulás módja) a lényeges e szakaszok meghatározásában. Az egyik gyereken korábban, a másikban később fejlődnek ki az új szakaszra jellemző funkciók. (Arról nem is beszélve, hogy sokan megrekednek a fejlődés valamelyik fokán, s meglelt korukban is kisgyerek, kölyök vagy serdülő módjára viselkednek életük sokféle viszonylatában.)

Miért a barátság az első igazi lehetősége az adásnak, az odaadásnak? Azért, mert a családban a gyerek nem adhat; nem lehet adnia. Egyrészt nincs *kinek*; adni valaki *másnak* adok, a családom tagjai pedig nem *mások*, ők mind *mi* vagyunk. De nincs is *mit* adnia, hiszen mindenét úgy *kapta* a családjában, a családjától. Ezért elemi szükséglete a növekvő gyerekeknek a barátság; ezzel lép ki a család óvó-adakozó közösségéből a *mások* közé. Azok az energiák, képességek, értékek, amelyeket eddig gyűjtött, most már belülről feszítik, meg akarnak mutatkozni, hatni akarnak.

Megnyilvánulhat ez a testi szférában is, például sportteljesítmények formájában: a kölyök még nem azért akar kitűnni az úszásban, a vívásban vagy a fociban, hogy idővel majd élsportoló legyen és lakást meg sportállást kapjon az egyesületétől, sőt tv-reklámokon mutogatott mosolyáért is szép pénzeket vághasson zsebre; azért akar kitűnni, hogy megmutassa, kicsoda-micsoda ő, mire képes. Ehhez már másik ember is kell, akivel versenyezzen, akinek imponáljon.

Ez persze még nem az igazi barátság: ebben még kizárólag *én* vagyok a fontos, magamat akarom dokumentálni, a másik csak statisztát ehhez. De megjelenik ebben az életszakaszban önmagam megmutatásának a fejlettebb formája is, az igazi barátság: lássam, kinek van szüksége valamire, *tőlem* telik, én majd megadom neki, majd segíték. Ez már a tényleges odaadásnak, a mások felé való kitárulkozásnak a kezdete.

A serdülőkor nagy leckéje: a szerelem

Miért csak a kezdete? Azért, mert a barátom (ha fiú vagyok), illetve a barátnőm (ha lány vagyok) nagyjából ugyanolyan teremtés, mint jómagam. Könnyen megértjük egymást, hiszen egyfélék vagyunk. Az igazán *másik* ember a *más nemű* ember formájában lép be az odaadást tanuló növendék ember életébe. A következő életszakasznak, a *serdülőkornak* a nagy leckéje tehát a *szerelem*.

Eszünkbe juthat *Karinthy* aforizmája: férfi és nő hogyan érthetné meg egymást, hiszen mind a kettő más akár – a férfi a nőt, a nő a férfit. *Karácsony Sándor* más oldalról látja ugyanezt: *Karinthy* a feladat *nehézségéről* beszél, ő viszont a feladat *értelmére* irányítja a figyelmünket. A saját fejlődésem érdekében, az odaadás útján való előrehaladásom érdekében kell megoldanom serdülőkoromban ezt a nehéz feladatot: megtalálnom a *másik* embert a *másik nemű* emberben.

Mondottuk a barátságról, hogy nem mindig tölti be a növekedésben/nevelkedésben reá váró szerepet, maradhat öndokumentálás is, közönséskeresés a magam mutogatásához; az ilyen barátságpótlék csak a magam egocentrizmusát mélyíti el. A szerelem még könnyebben téved olyan mellékutakra, amelyeken csak gyermek önszeretetét mélyíti feneketlenül a serdülő, s csöppet sem jut közelebb a másik emberhez.

Gyakori eset, hogy a testében-lelkében érzett új feszültséget, előreleadó erőt egyszerűen a testi szférában próbálja levezetni, elpocsékolni. Amikor *Karácsony* a tanulmánya íródott, vagy onánia formájában szokott történni ez a testi szférában való levezetés, vagy a *Venus* vulgivaga, az utcasarki *Vénusz* közreműködésével. A

serdülő fiú ma már nem szorul rá különösebben a prostituáltakra, hiszen a serdülő lányok között is talál partnert, aki ugyanúgy csak alkalmi testi kielégülést keres, mindenféle emberi kapcsolat, ön maga odaadása nélkül, csak saját élvezetvágyának a kielégítésére. „Hetyke, kényes, várható ifjaid / Gerinc-könnnyitőn bálnak el a csókkal” – írja *Ady* (*A szépítő öregség* című versében) az effajta szerelempótlékról, amely testi szerelemnek is a legsivárabb, egyszerű egészségügyi gesztus, gerinc-könnnyítés; olyan önkielégítés, amelynek pusztá technikai kelléke a másik fél.

A kéjkereséshez hasonlóan negatív magatartás a fejlődés szempontjából ennek az ellentéte, a sóvárgás, epekedés. Itt nem kedves magam *élvezkedése* az eredmény, hanem kedves magam *sajnáltatása*, az öncélú szenvedés. Maradok magamba bezárva, meg sem próbálok odaadni magamból valamit a másiknak, az állítólag szeretett lénynek.

Tegyük most egy kis kitérőt, pillantsunk be – a továbbiak megértése végett – *Karácsony Sándor* társaslélektani rendszerébe. A rendszer váza: az emberek egymáshoz való érzelmi, értelmi és akarati jellegű viszonyulása, tehát művészi, tudományos (nyelvi) és társadalmi funkciói, valamint a pszichikum két pólusának, testi és emberfölkötti beágyazottságának megfelelő szomatikus (jogi), illetve transzcendentális (vallási) társasviszonyulás. Mármost: az ötféle – jogi, művészi, tudományos, társadalmi, vallásos – viszonyulás mindegyikén *belül* is megkülönböztethetjük annak testi, érzelmi, értelmi, akarati és transzcendentális fokát. (Mindezek természetesen nem merev, zárt kategóriák, hanem a pneuma és a szóma közötti, a pszichét éltető feszültség állandó játékának egymásba átjátszó megnyilatkozásai.)

Így a társadalmi (vagyis társasakarat, tétrendszerbeli) viszonyulásnak is megvan a jól felismerhető öt fokozata. Jogi foka az *igény*, ez tehát megfelel a kisgyerek viselkedésének, aki csak kapni akar a másiktól, de mindenesetre érzi, hogy szüksége van a másakra. Érzelmi foka az *ajándék*: adok valamit a másiknak, de sejtlemem sincs róla, hogy szüksége van-e rá vagy sem, csupán saját érzelmeimet akarom vele kifejezni. Értelmi foka a *szolgálat*: igyekszem megismerni, megérteni a másik ember szükségleteit, s ha és amennyiben telik tőlem, ki is elégítem. Az akarati fok az *áldozat*: nem mérícskélem, mire van módom és lehetőségem, hanem felajánlom, odaadom magamat; nemcsak ami „telik tőlem”, hanem magamat, mindenestül. A transzcendens fok végül a *szeretet*, ami már nem generalizálható az emberi psziché keretei között, hanem kívülről, felülről jön; az áldozatos élet próbálgatása közben felismertem, hogy hiába adom oda egész magamat, nem sokra megy vele a másik ember, az én emberségem kevés ahhoz, hogy kihúzza őt a csávából; csak ha emberen túli erőket tudok közvetíteni hozzá, azzal segíték rajta igazán.

Ennek az alapján helyezzük el tehát a barátságot és a szerelmet a fejlődés rendjében. A *barátság*, ha igazán kiteljesedik, a *szolgálat* fokára juttatja el az embert a felnőtté válás felé vezető útján, de még nem követeli meg egész maga odaadását. Amiatt még senki se ugrott a Dunába vagy ivott gyufát, hogy a barátja hűtlen lett hozzá. A *szerelemnek* is torz formája az, amely csalódásában öngyilkosságra készítet, de tagadhatatlanul vannak ilyen megnyilvánulásai a szerelmi bánatnak, s ezek a negatív tünetek is jelzik, hogy a szerelem már az *áldozat* fokára visz.

Pozitív formában: *nem a fölöslegemet* ajánlom fel annak, akibe szerelmes vagyok, hanem – mondja *Karácsony Sándor* – „olyat kell magamból odaadnom neki, ami hiányzik aztán majd, amire én is vágyódní fogok, ami úgyszólván egyéniségem szerves része volt”. – Meglepően egybevágunk ezek a szavak azzal, amit *Ady* ír (*Az igazi messiásodás* című versében) nem ugyan a szerelemért, hanem

a jövővéért hozandó áldozatról: „A Jövőért mindent od'adnék, / Amit eddig nagyon szerettem, / Csak magamnak, csak magamért.”

Megismerni egy tőlem egészen eltérő testi-lelki berendezésű ember értékeit és szükségleteit, magamat szíves-örömet mindenestül odaadni, feláldozni, ha kell – erre teszi képessé az egészségesen fejlődő embert a szerelem. Amely tehát a serdülőkor nagy leckéje, újabb lépés a felnőtté válás útján. S nem tévesztendő össze a házassággal, családalapítással; az *sem megy szerelem nélkül, de már több és másvalami, a felnőtt ember dolga.*

Teljes értékűt adni, ez a hivatás

Kisgyerekkor, kölyökkor, serdülőkor után elérkeztünk végül az *ifjúság* korához. A gyűjtés, a barátság, a *szerelem* feladata után ez az életszakasz a *hivatás* problémájával szembesíti a növekvő embert a másik ember felé, a teljes értékű *adás* felé vezető útján. Egy-egy másik emberben megtalálhatta a barátját, a szerelmesét; most már azt keresi, hol lesz a helye az emberi közösségben, mit tud adni a többi embernek *általában*. Az ifjúság ebből a szempontból *annyi, mint* a hivatás problémájának felmerülése, tisztázása és megoldása.

Láttuk, a *felnőtté* fejlődés útjának minden nagy feladatát „elbliccelheti” a fejlődő ember, transzformálhatja egészen alacsony szintre. Megteheti – csak rengeteget veszít vele: még mélyebben zárkózik magába, ahelyett, hogy közelebb jutna a másik emberhez. Ahogyan a barátságot el lehet spórolni öndokumentálással, a szerelmet szólóban vagy duettben történő önkielégítéssel, a hivatást is sokféleképpen lehet degradálni.

Nemhogy minden ifjú, hanem minden *felnőtt ember sem nőtt ki igazán* a gyerekcipőből – lelkiileg. Sokan tisztos családapa korukban is gyerek vagy kölyök vagy serdülő módjára viselkednek, gondolkoznak. „Az a mienk, amit megesszünk” – mondjuk olykor tréfásan, de meglátszik a világon, hogy voltaképpen komolyan gondoljuk. A kisgyerek filozófiája ez; ő ugyan nem fogalmazza meg szavakban, de eszerint viselkedik. Jól is teszi, mert neki valóban az a legszentebb feladata, hogy gyarapodjék. Láttuk, nemcsak az evéssel, hanem mindenféle mozgással, akár szájájtartással is – állandóan gyűjt magának. S ez az egészséges az ő korában. Annál egészségtelenebb viszont, ha a pályaválasztásra készülő ifjú gondolkozik gyermekmódra, s az az egyetlen szempontja, melyik pályán lehet majd jól megélni. Az én ifjúkoromban a „nyugdíjas állás” volt a varázsige, a nagy perspektíva (békaperspektíva persze). Ma a „nyugdíj” komikusan hatna varázsígének, de él még az a gondolkozásmód, amely pályakezdőknek ilyen, tréfásnak szánt sóhajaiban nyilatkozott meg: „még 30 év a nyugdíjig”. Vagyis: még 30 évig muszáj itt tennem-vennem valamit, hogy eltartson az állam; azután végre majd a semmittevésért húzhatom a jövedelmemet. Jó pár éve egyébként Olaszországban tűntettek a fiatalok „nulla munka, teljes fizetés” jelszóval, vagyis: ha már egyszer világra hoztak, akkor a társadalom, a többi ember köteles engem eltartani. – Nem ilyen otrombaság, de még mindig kisgyermeki gondolkozás, ha valaki a legegyszerűbb megoldást választja és az apja foglalkozását követi, azon az alapon, hogy öröklí majd az apja üzletét, pacienciáját, klientúráját, beleül a készbe. *Mikszáth* humorizál (első személyben) arról a kamaszról, akit mérnöki pályára szánt a rokonság, mert keresztapjának meghalt a mérnökhallgató fia, maradt utána egy ruháskosárnyi szakkönyv, ne vesszen kárba. Hanem két évre rá meghalt a keresztapja orvos fia is, az ő

könyveit is hazahozták a faluba, s ekkor kezdődtek az igazi gondok: most már melyik pályát válassza? (*Johanka néni; Franczka néni és a keresztapám.*)

A „hol lesz biztos a megélhetésem”-nél már magasabb szempont az, hogy „mire van hajlamom”. Ez a növegyerek lelkivilágába illik: ő az, aki próbálgatja a tehetségét, képességeit, s igyekszik olyan terepet találni, amelyen megmutathatja, hogy kicsoda-micsoda ő. Fűrő-faragó ezermester, jól szaval, nyelvtelhetség, eligazodik a számítógépen, sőt programokat is szerkeszt már rajta; bontakoznak a hajlamai, amelyeket később kiélhet mint mérnök vagy üzletember vagy színész vagy szoftveres. A hajlam azonban még mindig én vagyok, aki pályát választok: olyat, ahol jól megállok a helyem, s ahol a magam gyönyörűségére dolgozhatom, jó kedvvel végezhetem kenyérkereső munkámat. Érzelmi szinten oldom meg tehát a pályaválasztás problémáját (nem egyszerűen szomatikus, testi szinten, mint az előbbi példákban). *Karácsony Sándor* könyvének írása idején még nem jött divatba az „önmegvalósítás” kifejezés, de ez körülbelül megfelel a hajlam szintjének. – Valójában a hajlam még egyáltalán nem határozza meg a helyemet a többi ember között, nem tisztázza a hozzájuk való viszonyomat. Attól, hogy különleges képességességgel, technikai leleményességgel dicsekedhetem, lehet belőlem ezermester vagy híres feltaláló, de éppúgy lehet hírhedt betörő vagy kasszaűző is. Illetéktelek által ki nem nyitható zárat szerkeszteni vagy ezt a zárat mégiscsak kinyitni – ugyanaz a hajlam.

Ha hajlamom van valamire, azt *belülről* érzem kifelé, adottságaim felől a megvalósítás felé. A fejlődés következő foka, amely már közelebb visz a másik emberhez, a szó szorosabb értelmében vett *hivatás*. Ez már *kívülről* befelé irányul: az elvégzendő feladat szükséges volta felől a magam képességeinek elégséges volta felé. Most kaptak értelmet értékeim, képességeim: a másik ember hív, szüksége van rám, én pedig meghallom a hívó szót, indulok, hogy segítsek rajta. Jó, ha olyan munkára szólít a hivatásom, amelyre hajlamom is van, s jó, ha egyúttal a megélhetésem is rendeződik – de nem ez a lényeges, hanem hogy akik hívnak, ne hiába hívnak; hogy betölthessem hivatásom. A hivatás emberei elsődlegesen *értelmi* lények, *szolgálatot* tesznek másoknak, a humánus jegyében élnek.

Mindez nagyon szép, de ez sem a végső állomás. A hivatás még mindig kötve van énemhez: *én* vagyok az, aki készséggel segít, ahol szükség van rám, *én*bennem vannak meg a segítséghez szükséges adottságok. Ennél is nagyobb odaadást kíván tőlem a *kötelesség*. Ez – kategorikus imperatívus. Nem érdeklődök, van-e kedvem a dolgokhoz, az se, telik-e tőlem; *én* nem érdeklődök. Török-szakad, meg kell lennie annak, amit követel. A kötelességnek tehát nem elegendő a szolgálat, ez már *áldozatot* követel az ifjútól. Ezért kellett hát serdülőkorában a szerelemben megtanulnia az áldozat leckéjét. De itt, a kötelesség jegyében, már túl kell lépnie a humánus körén.

A felnőtté válás lényegét illető paradoxonra hívja itt fel figyelmünket a szerző. Az emberré fejlődés eddigi szakaszainak leírásában egyszerűen és szakszerűen a lélektan, közelebbről a társaslélektan fogalmaival operált. Az ifjúság igazi feladatát, a másik ember iránti odaadásának magasabb fokát keresve azonban eljutott az emberi lehetőségek, az emberi pszichikum határáig. Úgy látja, hogy az emberség, a humanitás nem elegendő a saját kiteljesedéséhez. A fejlődés további lehetőségeit keresve a transzcendencia birodalmába lépünk, s nem érhetjük be a tudomány nyelvével, mert olyan dolgokhoz érkeztünk, amelyekről csak a vallás nyelvén lehet adekvát módon beszélni.

A kötelesség ugyanis arra eszmélteti rá a fejlődő embert, hogy ő nemcsak ember, hanem több ennél: Isten embere, Isten népe. Az igazi kötelesség tudniillik szerzőnk felfogása szerint Isten törvénye, ahogyan a Bibliában meg van írva – s amelyet az ember nem tud teljesíteni azon egyszerű oknál fogva, hogy ember. Ez a törvény tehát voltaképpen nem is arra való, hogy teljesítsem, hanem hogy mércéje alatt belássam: képtelen vagyok kötelességem teljesítésére, nincs is miből áldoznom. Hogy rádöbbenjek tehetetlenségemre, és a törvény ítélete alatt Krisztus kegyelméhez folyamodjam.

Azzal, hogy az ifjú ezt a kegyelmet elfogadja, véget is ért ifjúsága. Most lett *felnőtt*. Az élet nagy feladata számára most már nem pályaválasztás és nem hajlam, nem hivatás és nem is kötelesség, hanem – *küldetés*. Küldetésünk betöltése – ez az igazi feladatunk az emberek között.

A társaslélektan kategóriáira visszavetítve: a pályaválasztás így, pörén az *igény* (az életérzés szintjén), a hajlam az *ajándék* (érzelmi szinten), a hivatás a *szolgálat* (a racionalitás, az értelmi viszonyulás szintjén), a kötelesség *áldozatot* kíván (akarati viszonyulást), a küldetés viszont a *szerelem* jegyében valósul meg (transzcendens szinten).

A küldetés Istentől van, ő küldi az embert, kit ide, kit oda. Az ember többnyire megpróbál ellenkezni – Mózes sem akarta vállalni a népvezérséget, Jónás sem indult el Ninivébe –, de végül be kell adnia a derekát.

A küldetésben járó ember klasszikus példája a fogolyként Róma felé tartó Pál apostol, ahogyan Az *apostolok cselekedetei* utolsó fejezetei bemutatják. Nemcsak hogy emberileg bizonytalan jövő felé tart, hiszen a császár törvényszéke előtt kell majd védekeznie, hanem ráadásul viharba is kerül közben a hajójuk. A hajósok is elvesztették reményüket a menekülésre, pedig már a hajó felszerelését is a tengerbe dobálták, hogy esélyeiket javítsák. Pál az egyetlen ember a hajón, aki biztonságban érzi magát, mert angyal jelent meg neki ezzel az üzenettel: ne félj, Pál, neked a császár elé kell állnod, s Isten neked ajándékozta azokat is, akik veled utaznak. Közli ezt az üzenetet a többi fogollyal meg a katonákkal, meg a hajósokkal, s lényegében átveszi a hajó parancsnokságát. Először is enni kezd, s a többieket, akik pánikhangulatukban napok óta enni sem tudtak már, ugyanerre biztatja, hogy legyen aztán erejük menekülésre a hajótörésből.

Amikor pedig Málta szigetén partra vergődnek s a tűznél szárítkoznak, a rőzse közül vipera mászik Pál karjára, és belemar. A szigetlakók elborzadnak a jelenet láttán: micsoda szörnyű bünt követhetett el ez a rab, hogy hiába menekült meg a hajótörésből, most ilyen nyomorult halállal büntetik az istenek! Nyilvánvaló, hogy pillanatokon belül holtan esik össze. Csak Pál nyugodt, hiszen ő küldetésben jár, Rómába kell jutnia, a császár ítélőszéke előtt bizonyosságot tenni Krisztusról. Lerázza a kígyót a tűzbe és – nem történik semmi baja.

Apostol szó szerint azt jelenti: *küldött*. Pál apostol példája mutatja: a küldetés abban különbözik életfeladatunk végrehajtásának minden egyéb formájától, hogy ezt Isten szabja meg, ő irányítja teljesítését, s ő is adja hozzá az erőt, az eszközöket. Az a felnött ember, aki így éli az életét. El kell jutnia másokhoz, hiszen emberi szándékoknál, képességeknél nagyobb erő küldi hozzájuk.

*

Azt mondtuk: a *felnötté* válás lényegét illető paradoxon az, hogy – Karácsony Sándor fejlődéslelektani felfogása szerint – az emberség, a humanitás nem elégsé-

ges önmaga kiteljesedéséhez. Egyúttal azonban a tudományos vizsgálódásnak is paradoxona ez: a tudomány itt – szerzőnk gyakran használt kifejezése szerint – túllát önmagán. Transzcendens, tehát irracionális erők hatását észleli, amelyekről a tudomány nyelvén már nem lehet beszélni.

Karácsony Sándor soha sehol nem titkolta, hogy Krisztus-hívő ember; nehezen is titkolhatta volna, hiszen vallásos egyesületek, mozgalmak munkásaként szóban és írásban számtalanszor bizonyosságot tett hitéről, s arról is, hogy ez a hite hogyan segíti az élet különféle területein való eligazodásában. Tudományos munkáiban azonban a tények, a jelenségek elemzésére szorítkozott, került az utalást azokra a végső igazságokra, amelyek a tények értelmezésében utat mutattak neki. „Isten adja a növekedést” – ez például nem neveléstudományi tétel, hanem a nevelésre vonatkozó hitvallás; soha nem is írta ezt le neveléstudományi munkáiban, nem emlegette egyetemi pedagógiai előadásában. De amit a jelenségek tudományos elemzése alapján a nevelhetőségről, a nevelésről mint nevelő és növendéke egzisztenciális viszonyulásáról, a nevelés eredményének kiszámíthatatlanságáról megfogalmazott, az mind összhangban állott ezzel a hitvallásával.

Az *Ifjúság és hivatás* ebből a szempontból kétarcú munka. Záró tanulmánya a *Barátság és szerelem* című kötetben foglalt trilógiának; ennek első két darabja, a *Barátság-ifjúság* (1936) és a *Szerelem és ifjúság* (1938) nem egyéb, mint az ifjúság eligazítására szolgáló (alapos fejlődéslelektani kutatásokat összegez) vallásos traktátus. E két munka Dávid és Jonathán barátságának bibliai történetére, illetve az Énekek énekére épül, ehhez a bibliai kánonhoz viszonyítja neveléslelektani megfigyeléseit és elemzéseit a barátságról és a szerelemről mint a növő gyerekek, illetve a serdülők fejlődésének központi problémájáról. – Nem meglepő tehát, hogy az általunk tárgyalt harmadik tanulmány – amely a barátság és a szerelem problematikáját is újrafogalmazza, immár a társas-fejlődéslelektan átfogó összefüggéseinek keretében – végül, a hivatás lényegét vizsgálva, a küldetés transzcendens fogalmáig jut el, s ismét egy bibliai alakban mutatja fel a küldetéses ember ideáltípusát. Egyúttal viszont Karácsony Sándor (állandóan gazdagodó, fejlődő) fejlődéslelektani nézeteinek legteljesebb publikált tudományos áttekintését adja, bőségesen szolgáltatva tanulságokat és tovább gondolandó problémákat annak a pedagógusnak a számára is, aki nem osztja a szerző világnézetét.

Műveltségkép és iskola

„Tanítva tanulni”

- Beszélgetés Szabó Árpáddal -

Ez a beszélgetés, amely 1995 októberében zajlott le, része egy sorozatnak, amelyben tudós embereket faggatunk arról, hogy életpályájuk és kutatási területük tükrében milyennek látják a mai oktatás és az iskola helyzetét. Miként járul hozzá egy adott korban a műveltség közvetítéséhez, illetve annak alakításához az iskola? – kérdezzük Szabó Árpádot, az ókortudomány és a filozófia professzorát, akinek élete során a XX. század csaknem valamennyi magyar iskolatípusát volt alkalma – padból vagy katedráról – megismerni.

- Milyen szerepe volt egyetemi pályafutásában a pedagógiának? Voltak-e életének jellegzetesen pedagógiai élményei?

- A hetvenes évek elején Amerikában megismerkedtem egy svéd pedagógussal, aki az európai iskolaüggyel foglalkozott. Örömmel töltött el, hogy egyik előadásában éppen *Stolmár Lászlónak*, annak a magyar pedagógusnak a módszerét emelte ki, akinek a magyar iskola és különösen a biológia tanítása olyan sokat köszönhet. A ma már sajnos nem élő, nálam idősebb barátommal, *Stolmár Lászlóval*, akiről később megtudtam, hogy a magyar tanítók legendásan tisztelt mintaképe, 1939-ben kerültem kapcsolatba. Abban az időben egyetemi gyakornokként szerény fizetésemért azzal egészítettem ki, hogy középiskolai tanulók korrepetálását vállaltam. Ennek kapcsán találkoztam *Stolmár Lászlóval*, aki észrevéve pedagógiai érdeklődésemért, elvitt néhány mintatanításra az akkor Mária Terézia téri Fővárosi Pedagógiai Intézetbe. Ennek része volt az az elemi iskola, amelynek akkor ő volt az igazgatója. (Később magát a Fővárosi Pedagógiai Intézetet vezette.) Tőle tanultam meg, illetőleg ő tette tudatossá bennem azt a korábbi tapasztalatomat, hogy eredményesen tanítani csak akkor tudok, ha elmélyítem magamban azt a korábban már megszerzett, vagy megszerezni vélt tudást, amit tovább akarok adni. Csak az taníthat eredményesen, aki egyben tovább is tanulja azt, amit tanít.

Emlékeztetett ez mindjárt egy nagyon régi gyermekkori tapasztalatomra. A legelső elemi iskolai év vége felé történt, hogy a tanító néni azzal tüntetett ki, tanuljak együtt az egyik osztálytársammal, azaz „tanítsam” ezt az osztálytársamat, aki nehezen, akadozva olvasott. Örültem ennek a kitüntető megbízásnak, különösen azért, mert otthon szüleim – nyilván joggal – elégedetlenek voltak az én olvasásommal. Az, hogy az iskolában „taníthattam” osztálytársamat, alkalom volt arra, hogy közben én magam is jobban megtanuljak olvasni. Ezt a régi tapasztalatomat és nem tudatos gyakorlatomat tette bennem tudatos célkitűzéssé *Stolmár László* több mint húsz évvel az első elemi osztályban szerzett élmény után.

Azt, amit tőle tanultam, a negyvenes években még tovább mélyítette bennem a nagy magyar pedagógus, *Karácsony Sándor*. Ő vezetett rá arra, hogy a tanítás

nemcsak tanulás, hanem „társas lelki folyamat” is. A tanító tanuljon tanítványától. Csak az a tanítás ér valamit, amelynek során mind a két fél, a tanító ugyanúgy, mint a tanuló, érzi, hogy a közös munkában egyre inkább gazdagodik.

– *Nincs valami szakmai „titka” az eredményes tanításnak?*

– Azt hiszem, van. Több pedagógus észrevehette már: a tanulónak akkor élmény az „új tudás”, ha ezt ő maga fedezi fel. Úgy kell tehát tanítanunk, hogy a tanuló közös munkánk során szinte „önállóan” jöjjön rá arra, amire meg akarnánk tanítani. Csak azt tudom igazán, amit szervesen hozzá tudok kapcsolni korábbi ismereteimhez. Minden új ismeret újrendezése korábbi ismereteimnek. Amire rájövök, annak az előzményei ismeretesebbek voltak számomra korábban is. A tanító-nak tehát úgy kell irányítania a tanulóval végzett közös munkát, hogy a tanulónak „saját élménye” legyen az új, és mégis régi ismeret. Ugyanez kell legyen, talán még fokozottabb mértékben, a tanító élménye.

– *Mi a véleménye a „magyar műveltségisményről”?*

– Úgy gondolom, többet kellene törődnünk az anyanyelv tanításával, művelésével. Veszedelmes romboló versenytársa ezen a vonalon az iskolának a rádió, a televízió és a sajtó. A nyilvánosságához forduló honfitársaink egy része mintha elfelejtett volna magyarul. Nagyon kevesen törődnek manapság a múlt századból származó tanítással: „Nyelvében él a nemzet!” Ha gondozatlan és hanyag a beszédünk, ugyanilyen lesz a gondolkodásunk. Nem arra célok most, hogy lépten-nyomon találkozunk nyomtatott szövegben útszéli kifejezésekkel, olyan magyar szavakkal, amilyeneket e század első felében még magukat „naturalistának” valló szerzők sem mertek volna használni. Nem is csak azt kifogásolom, hogy írott és beszélt köznapí nyelvünk tele van fölösleges, rosszul használt idegen szavakkal, fordulatokkal. Ott tartunk ma már, hogy szinte végigmehet az ember Budapest legforgalmasabb részén, és utána fölteheti magában a kérdést: Vajon kiderül-e a hirdetések szövegeiből, amelyeket mindenfelé lát, hogy a magyar fővárosban jár? – Ne felejtsük el, milyen nagy tette volt a magyar művelődésnek 200 évvel ezelőtt a nyelvújítás. Ne tegyük tönkre a ránk maradt nagyszerű nyelvi örökséget!

Ami viszont a tanító munkáját illeti, azt hiszem, legjobb lesz *Szókratész* példáját követni. Az ő módszere anyja módszerének, a bábaasszony tevékenységének az utánzása volt. Ahogyan a bába világra segíti az újszülöttet, úgy kell a tanítónak is világra segítenie a tanítvány új gondolatait. Így lesz a tanítás és a tanulás kettőjük közös munkája. A tanító előbb fölébreszti a tanuló kíváncsiságát, majd a kérdésekre adott válaszaival még tovább fokozza azt, hogy a végén magával a tanulóval találta meg a felmerült kérdésekre adandó választ.

– *De valójában kíváncsi-e manapság a tanuló? Nem gondolja, hogy éppen ellenkezőleg, az iskola ma olyan óriási információhalmazt zúdít a gyerekekre, hogy ezzel csak túlterheli őket? Nem kellene inkább válogatnunk, mit adjunk tovább tanítványainknak?*

– Valóban, a pedagógusnak meg kell válogatnia, mire tanít az iskolában. De úgy gondolom, a túlterhelés csak annak a következménye, hogy nem tettük elég kíváncsivá tanítványainkat. Régi bölcsesség az, hogy a tudás a csodálkozással és az ennek nyomán felébredő kíváncsisággal kezdődik. Nem az a fontos, mennyi kész

ismeretet kapnak tőlünk tanítványaink, hanem az, hogyan tesszük szinte kielégíthetetlenül egyre növekvő kíváncsiságukat. Ezzel készítjük elő őket olyan újabb problémák és válaszok keresésére, megtalálására, amelyeneket gyakran mi magunk is alig sejtethünk még.

– *Hogyan készüljön föl erre a pedagógus?*

– Véleményem szerint ne akarjon kész ismereteket töltetni tanítványai fejébe. Közös munkával, alkalomról alkalomra építse és építtesse fel tanítványaival azt, amit ő maga már régen tudni vél. Így lesz a tananyag új, elmélyültebb ismeret forrása a pedagógus számára is.

– *A „nemzeti műveltségismerényről feltett kérdésre professzor úr a válaszában nyelvi nevelésünk hiányosságaira emlékeztetett. Nem akarna tovább menni ezen a vonalon?*

– Dehogynem! Még súlyosabbak a mulasztásaink a magyar irodalom és történelem tanítása terén. Vajon kihasználjuk-e mindazokat a lehetőségeket, amelyeket a sajtó, a rádió és a televízió ad a kezünkbe? Ellenkezőleg, ezek sokszor nem segítik, hanem akadályozzák, rombolják munkánkat. Hallottam már a közel-múltban olyan véleményt is, mely szerint Arany János nyelve ma már elavult. Ez csak arra mutat, hogy milyen keveset adott eddig az iskola régebbi irodalmunk kimeríthetetlen kincseiből. Ne kevesebbet, hanem a mainál sokkal többet tanítsunk nagy költőink, Csokonai, Vörösmarty, Petőfi, Arany és a többiek műveiből – könyv nélkül is, hogy gazdagodjék nyelvünk. Ugyanez érvényes, talán még fokozottabban, a magyar múlt tanítására. A millicentenáriummal kapcsolatban nem csak azt kellene tudatosítanunk, hogy kik és mik voltak honfoglaló őseink. Nem fontosabb-e ennél még inkább az, hogy mivé lettünk mi magunk itt a Kárpát-medencében? Hiszen mi már jóval többek vagyunk, mint a honfoglalók voltak. Hogy is mondta József Attila? „A honfoglalók győznek velem holtan, s a meghódoltak kínja meggyötör.” Mert a mi múltunk már nemcsak a honfoglalók története, hanem azoké is, akikkel egybeolvadtunk. „A harcot, amit őseink vívtak, békévé oldja az emlékezés...” „Anyám kun volt, apám félig székely, félig román, vagy tán egészen az...” A múlt tanítása egyben nemzetnevelés, felkészülés a jövőre. Magyaros végzerszeretettel fogadjuk azt, aki hozzánk jön, és rábízuk, akar-e tanulni tőlünk. Mi magunk azonban kihasználjuk az alkalmat és okvetlenül tanulni akarunk tőle. Nem azért, hogy megtagadjuk tegnapi önmagunkat, hanem hogy a jövőben külön magyarok legyünk. Hisz a magyar nem volt, hanem lesz! A történelem kutatásának és tanításának csak akkor van értelme, ha ez felkészülés a jövőre. Azért akarunk tanulni a történelemből, minden szomszédunktól és minden közénk jött vendégtől, hogy mi a jövő gazdagabb magyarjai legyünk. Ne feledkezzünk meg arról, hogy az, aki tanulni akar, a szerénységen kezd, így lesz belőle külön ember.

– *Eddig csak az irodalom és a történelem tanításáról beszélt. Van-e ezen kívül mondanivalója a középiskolai tanításról?*

– Véleményem szerint a középiskola (gimnázium) korábban a humán tárgyakat hangsúlyozta, többé-kevésbé háttérbe szorítva a matematikát, fizikát és a természet ismeretét tanító tárgyakat. Később megpróbált szakosítani két vagy

több irányba. Ezzel még jobban elszakadt egymástól a humán és a reális ismeretekre nevelés, holott éppen azt kellett volna kiemelniünk, hogy ennek a kettőnek csak együtt van értelme. (Nem igaz a még ma sem elfelejtett „két kultúra” elmélete.) Az úgynevezett reáltantárgyakat is történeti kibontakozásukban kellene tanítanunk. Persze nem úgy képzelem a tudománytörténetet az iskolában, hogy történeti adatok tömegét zúdíjtuk a gyerekekre. Ehelyett a problémák egymásból való történeti kibontakozására kell figyelmezzük tennünk tanítványainkat. Hogyan függ össze például a Föld gömb alakjának a fölismerése a naptár, a csillagászat, a földrajz és geometria egymásból szervesen kibontakozó problémáival. Fizikaórán a mozgás, a tömeg, az erő, a gyorsulás, a tömegvonzás, a centripetális és a centrifugális erő fogalmainak kialakulását is kellene vizsgálnunk. Rá kellene mutatnunk, hogyan jelenik meg kezdetben az anyag, a tér, az idő, a mozgás fogalma, és hogyan változnak, alakulnak, mélyülnek el egyre jobban mindezek a fogalmak napjainkig.

Magát az időt és a teret külön-külön soha nem érzékelem, csak a mozgással együtt. Mi az a mozgás? Valahol van valami és mégis ott? Eljutok odáig, hogy a principium identitatis alapján csak azt tudhatom biztosan, ami nem mond ellent önmagának. A dolgok különböznek egymástól, ezért veszem észre őket. Mi az élet és mi a halál? Ha két ellentét adva van, egyiket sem tudom külön megérteni, de ha a kettőt egymás mellé teszem, akkor így megsejtek valamit belőlük. Az egész világ – mégiscsak igaza van *Hérakleitosznak!* – az ellentétek egysége. Tehát a principium identitatis azt is jelentheti, hogy emberi gondolkozásunk csak így képes befogadni a világot, nem tudunk másképp közelebb férközni hozzá. *Arisztotelész* nem tudja elképzelni az időt másképp, mint azt, ami már oszthatatlan egységekből áll. Ezt nevezi ő görögül *mostnak* (=nün). A nün azt jelenti, hogy most vagy pillanat. *Pauler Ákos* szerint is az idő megfordíthatatlan, de van már oszthatatlan része, a *tartam*. Amikor az egyenes vonalat pontok összességének tekintem, akkor a ponton keresztül az egyenest visszavezetem valami másra. Az más lapra tartozik, hogy bár a pont maga mindig adva van, de két pont egymás mellett soha nincs adva, mert közöttük mindig végtelen sok más pont van. Ha viszont azt mondom, hogy az idő tartam, akkor ezzel csak annyit mondtam, hogy az idő csupán kis időből áll. Magát az időt és a teret tehát, mint mondtam, külön-külön nem érzékelhetjük, elválaszthatatlanok a mozgástól. De mi a mozgás? Ami mozog, az van valahol, de mégis ott, ahol van. Erre nagyszerű példa *Zénó paradoxona*: *Akhilleusz* és a teknős. A leggyorsabb futó soha nem érheti utol a leglassúbbat, ha ennek az utóbbinak valami előnye volt. Hiszen, ha a leggyorsabb odaér, ahol a leglassúbb a vele egyidejű futást elkezdte, addigra a leglassúbbnak már valamivel előbbre kell lennie. Bármennyire tapasztaljuk is, hogy a leggyorsabb behozta a leglassúbbat, ezt a folyamatot *gondolatban* lehetetlenné teszi a végtelen oszthatósága mind a nagyobb, mind a kisebb távolságnak. A két végtelen, bár az egyik kisebb, mint a másik, tehát az egyik része a másiknak, az egész és a rész gondolatban mint végtelen sorok egyenlők.

– Ezek szerint nincs végső igazság?

– Az igazságot csak akkor lehet megközelíteni, ha hiszek abban, hogy létezik, és aztán utólag jöhetnek csak rá, hogy ez még mindig nem az, vagy még mindig nagyon távol vagyok tőle. Az igazság maga nem olyan objektum, amely a személytől függetlenül van, hanem éppen ennek a személynek a közeledése valami rajta

kívül esőhöz. Vagyis a rejtély velem együtt van adva ebben a világban. Nem a világ rejtély egyedül, hanem az, hogy én ebből a világból valamit megérték.

– *Amíg hallgattam Önt, az jutott eszembe, amikor Poncius Pilátus azt kérdezi: „Mi az igazság?” Vajon ő akkor nagyon sokat tudott, vagy valamit nagyon nem értett?*

– *Poncius Pilátus azt kérdezi: „Te vagy a zsidók királya?” Erre Jézus nem válaszolt. Pilátus megértette a helyzetet, de kényelmesen kitért az állásfoglalás elől. Idehoztátok, azt csináltok vele, amit akartok, nem törődöm vele, én sajnálom szegényt. Hányszor tesszük mi is ezt: kitérünk a felismert igaz következményei elől!*

– *...Hova jutottunk! Tanár úr optimista a jövőt tekintve?*

– Ebben a percben igen. Én magam is egy folyamat vagyok, átmegyek nagyon sok mindenben. Ha elkezdem elemezni a mai nap élményeit, nem vagyok annyira pesszimista, hiszen reggel, amikor felkeltem, vigasztalóan sütött a nap. Lehet, hogy a világ tönkremegy, lehet, hogy az egész európai kultúránkból semmi nem marad. Mégis, hiába lett volna mindez? Hiszen olyan erős hit áll mögötte! Elképzelhetetlennek tartom azt, hogy a világ csak úgy magától, véletlenül jött volna létre, és hogy az ellenkezője is lehetett volna. Nem tudom elfogadni ezt, nem tudnék így élni. Fel kell tennem azt, hogy van valami értelme. Hogy mi, azt ne szűnjünk meg keresni. Ha nem lenne meg ez a hitem, az lenne a legrosszabb.

– *Ez a hit táplálja és lelkesíti át a tanár úr óráit, írásait?*

– Igen, a hit, amelyről néha megfeledkezem, csak akkor ébred újra föl bennem, ha végiggondolom a lehetőségek hosszú sorát. Ez a hit nem visz állandóan, de segít rajtam a munka, ha megpróbálok tovább jutni. Átmeneti ez is, vagyis ellentétekben mozog minden. A jót is csak a rosszal együtt tudom megélni, mert a jó önmagában megfoghatatlan. A világban fontos a tagadás ősi szelleme is. Mint az Úr mondja *Lucifernek*: „Mit rontni vágyol, szép és nemesnek új csirája lesz”.

– *A jó fizikatanításhoz kell Az ember tragédiája és a jó magyarórához kell a fizika is?*

– Kell, okvetlenül kell.

– *De miként tudja mindezt egy megfáradt, közepes tehetségű tanár nyomorult körülmények között megvalósítani?*

– Főként a nyomorult körülmények miatt aggódok, mert az emberben tudok bízni. Ha kipiheni magát, képes megújulni. De nyomorult körülmények között ez valóban nagyon nehéz.

Beszélgetőpartnerek voltak *Boti Mária* és *Csorba J. László*

Nézőpontok

Mi lesz veled, gimnázium?

- Kerekasztal-beszélgetés az iskolatípus jövőjéről -

Hogyan érinti a gimnáziumot az, hogy a Nemzeti alaptanterv alpműveltségi követelményeit ebben az iskolatípusban is 16 éves korra kell teljesíteni? Hogyan befolyásolja majd a gimnáziumi oktatás színvonalát a középfokú képzés expanziója? Erre a két – minden bizonnyal ma nagyon sokakat foglalkoztató – kérdésre kerestük a választ négy különböző karakterű gimnázium igazgatójának részvételével megtartott szerkesztőségi beszélgetésben.

Résztevők: *Bartal Andrea*, a Budai Nagy Antal Gimnázium igazgatója; *Hoffmann Rózsa*, a Németh László Gimnázium igazgatója; *Kovácsné Papp Mária*, a Balassa János Egészségügyi Szakközépiskola és Gimnázium igazgatója és *Sáska Géza*, a Fazekas Mihály Gimnázium igazgatója. A kerekasztal-beszélgetést Schüttler Tamás vezette.

- Egyre gyakrabban fogalmazódik meg mostanában a pedagógiai nyilvánosságban, hogy a középfok klasszikus iskolatípusát, a gimnáziumot veszélyek fenyegetik. Az iskolatípus sorsáért aggódó szakemberek és szülők szerint az egyik ilyen veszélyt a nemrégiben elfogadott Nemzeti alaptanterv jelenti, amely a 18 éves korig általános képzést nyújtó gimnázium számára is előírja azt, hogy 16 éves korra teljesítse a NAT műveltségterületenkénti követelményeit. Ezzel, úgymond, lehetetlen helyzetbe kerülnek mindazok a gimnáziumok, amelyek jelenleg – az intézmény típusától függően – négy, hat vagy nyolc év alatt tanítják meg azt a széles általános műveltséget, amelynek birtokában versenyképesen indulhatnak a diákok a legkeményebb követelményeket támasztó egyetemek felvételi vizsgáira is. A NAT koncepciójának gimnáziumokban történő bevezetése gyakorlatilag két évvel megrövidítené az általános műveltség átadására fordítható időt, s ezzel jelentősen korlátozódna a gimnázium értelmiségi pályákra felkészítő funkciójának hatékonysága. Az aggódók szerint a másik veszélyt a középfok expanziója jelenti, mivel ennek következményeként a gimnáziumokba egyre nagyobb számban jutnak majd be olyan diákok, akik valójában nem lesznek képesek a gimnáziumok által eddig támasztott követelményeknek eleget tenni, s így az iskolák egy jelentős részében komoly színvonalcsökkenéssel kell számolni. Ezek a veszélyek késztetnek ma sokakat arra, hogy nem csekély aggodalommal tegyék fel a kérdést: **Mi lesz veled, gimnázium?**

Javasolom, hogy kezdjük a beszélgetést azzal, milyen hatást fejt ki a NAT a gimnáziumi képzésre.

Hoffmann Rózsa: Szeretném előrebecsátani, hogy a NAT-ot a megtanítandó tartalmak oldaláról elfogadhatónak, mert kiegészíthetőnek tartom, azt azonban meglehetősen régóta nem értem, hogy miért kell az abban foglalt követelményeket a gimnáziumnak is 16 éves korig teljesítenie. Erre a kérdésre még nem kaptam senkitől elfogadható választ. Én is azok közé tartozom, akik szerint ez a gimnázium

umra mint iskolatípusra katasztrofális követelményekkel járhat. Tudom, hogy világszerte működnek, és tegyük hozzá, hogy jól működnek olyan iskolarendszerek, ahol a középfokon 16 éves korig tart az alpműveltség átadása. Ezeknek a rendszereknek azonban a mienktől eltérőek a hagyományaik. Nálunk a gimnáziumokban lassan másfél évszázada 18 éves korig tart az általános művelés egységes folyamata, amellyel a tanulókat felkészítik a szellemi érettségüket mérő vizsgára, s ennek alapján ezek a fiatalok igen nagy arányban válnak képessé arra, hogy felsőfokú tanulmányokat folytassanak. Ez a fajta gimnáziumi képzés elsősorban azzal igazolta létjogosultságát, hogy a kialakulása óta eltelt időben nagyon sok neves embert adott a világnak. Ha a gimnáziumok arra kényszerülnek, hogy 16 éves korban befejezzék az általános művelést, akkor az arculatuk fog megváltozni, az általános művelés átadja a helyét a szakművelésnek, ami eredetileg nem volt feladata. Ebben látom a legnagyobb veszélyt. A gyakorlatot jól ismerő szakemberek tudják: vannak olyan általános művelő tárgyak, amelyeket 16 éves kor előtt nem lehet megfelelő hatásokon tanítani. Ilyen tárgynak tartom az esztétikát, a logikát, a filozófiát, az irodalomnak, a történelemtudománynak, a társadalomismeretnek, de a fizikának és a biológiának is több részterületét. Ezeknek az ismereteknek a jellegéből következik, hogy befogadásuk, elsajátításuk bizonyos biológiai, pszichológiai és persze szociális érettséget kíván, amely érettséggel 16 éves kor alatt a gyerekek döntő többsége nem rendelkezik. Amennyiben ezeket a műveltségelemeket elhagyjuk a tömeges oktatásból, akkor az ifjú nemzedék általános műveltsége fogja ennek kárát látni.

A NAT és a vizsgarendszer koncepciója szerint a 16. és a 18. év között nem az általános művelés, hanem az érettségire történő felkészítés a gimnázium feladata. Ha ez így történik a jövőben, akkor a vizsgatárgyakban elmélyültebbek lehetnek a gyerekek ismeretei, valószínűleg nőnek a teljesítményeik, jobban fognak tudni feladatokat megoldani, képesek lesznek az adott tudományokban, tantárgyakban önálló munkát végezni, viszont hiányozni fog majd az a széles műveltségi alap, az előbb említett tudományterületek ismeretanyaga, amelyet ma a gimnáziumok egy jelentős része átad diákjainak, s amely a kultúra átörökítése, fennmaradása szempontjából nagyon fontos. Arra a kérdésre tehát, mi lesz a gimnáziummal akkor, ha a NAT követelményeit 16 éves korig kötelező teljesíteni, az a válaszom, hogy a gimnázium mint olyan megmarad, csak egészen mássá kénytelen átalakulni, eddigi sajátosságaiból, értékeiből sok mindent el kell hagynia. Ezt nem tartanám jónak, és bízom benne, hogy a józan ész felülkerekedik. Talán található olyan megoldás a gimnáziumok számára, amely kötelezővé teszi ugyan a NAT műveltség tartalmait, de megengedi, hogy ők maguk döntsék el, hogy időben mikorra teljesítik a követelményeket. Bizonyára lesznek olyan iskolák, amelyek számára járható út a NAT-ban elvártak teljesítése 16 éves korra, de ezt ne kényszerítsék rá mindenkire. Az érettségi követelményeit kell egységesíteni, de nem az ehhez vivő utat. El tudom fogadni, hogy az iskolának kötelessége felkészíteni az alapvizsgára azokat a gyerekeket, akik 16 éves korukban ki akarnak lépni a tananyagot 18 éves korig tanító gimnáziumból. Ennek a módját a gimnáziumok meg fogják találni. Annak érdekében, hogy ez a viszonylag kevés számú tanuló letehesse az alapvizsgát és kiléphessen a magas színvonalú általános képzésből, nem szabad egy teljesen másfajta tananyag-építkezési struktúrát előírni és az általános műveltség közvetítéséről lemondani.

Sáska Géza: Hallgatva a beszélgetés alap-kérdésfeltevését óhatatlanul is felmerül egy másik kérdés, nevezetesen az, hogy mi is valójában a gimnázium. A kérdést azért érzem jogosnak, mert napjainkra ez az egykor meglehetősen homogén iskolatípus rendkívül sokszínű lett. Nem lehet azzal elkülöníteni az érettségit adó szakközépiskolától, hogy a gimnázium csak általános műveltséget ad, mivel számos gimnáziumban szakképzés is folyik. Az oktatott tanulók életkora alapján sem lehet ma már definiálni az iskolatípust, hiszen vannak négy-, hat- és nyolcosztályos gimnáziumok is. A tartalmi azonosság azonban egyre szerényebb. Ez a helyzet annak a következménye, hogy nem akar, vagy nem tud integráló erő lenni, s az iskolák teljes mértékű átalakulása intézményi-önkormányzati szinten dől el. Éppen ezért képtelenség arra vállalkozni, hogy bárki megmondja, mi lesz általában, a rendszer szintjén a gimnázium jövője, hiszen ma jószerével az a gimnázium, amit annak neveznek.

Az iskolák a pénzügyi krízis bekövetkezéséig szabadon átalakulhattak. Mint-hogy a legutóbbi általam ismert tervek szerint a Nemzeti alaptanterv két év múlva lép érvénybe, vizsgarendszer pedig egyáltalán nincs, nincs tehát, ami szabályozzon, ami kereteket szabjon. A NAT és a kétfokozatú vizsgarendszer koncepciójának megvalósításához sok pénz, erős és központosított tanügyigazgatás, kemény tanár-továbbképzési rendszer szükségeltetik, hiszen a mindennapok gyakorlata és a fejlesztési elképzelések közötti átfedés csekély, s ennek megfelelően feltehetőleg a politikai támogatottság is hasonló mértékű.

- Ezt úgy kell érteni, hogy a NAT-nak valójában nincs is olyan jelentős szabályozó ereje, azaz nincs is akkora veszély, mint amekkorának azt bizonyos érdekcsoportok gondolják?

Sáska Géza: Én azt mondom, hogy a veszély ma kicsi, hiszen nincs kormányzati erő a tervek végrehajtásához, de holnap már komoly lehet. Országunk a permanens reformok országa, ezt mindenki tudja.

- Végére is nem arról van szó, hogy ez az egykor homogén iskolatípus mára rendkívül sokszínűvé vált?

Sáska Géza: A sokszínűség éppen úgy jelenthet egzotikumot, mint színharmóniát. A gimnázium korábban, mondjuk 1985 előtt átlátható iskolatípus volt. Akkor sem volt teljesen egységes, mivel az egyik fajta gimnázium az egyetemre, a másik az életre készített fel. A felsőoktatási felvételi eredmények alapján készített rangsor jól mutatta a gimnáziumok kétféle funkcióját, amelynek első felében az egyetemre előkészítő iskolák helyezkedtek el, a második felében a gyakorlati életre orientáló gimnáziumok. Nyilvánvaló volt ez a kétféle funkció, pontosan lehetett tudni, mi lesz egy gyerekből, ha az egyik vagy a másik típusú gimnáziumba írták. Ma ezt egyre kevésbé lehet tudni, mivel nem világos a gimnázium funkciója. A sokszínűség számomra addig harmonikus, amíg erősebb az azonosságot teremtő, mint az egymást megkülönböztető elem. Kérdés persze, hogy egyáltalában lehet-e harmónia egy olyan közoktatási rendszerben, amelyet nem integrál semmi.

Kovácsné Papp Mária: Szeretnék visszakanyarodni az eredeti kérdésre, a NAT-nak a gimnáziumra gyakorolt hatására. Én úgy látom, hogy a NAT lehetőséget ad a korszerű tartalom bevitelére, tehát mint koncepció elfogadható, de amikor a gyakorlati megvalósításra kerül a sor, akkor ütköznek ki a problémák, a hibák. Különösen kérdéses az, hogyan készítsük fel az érettségire a tanulóinkat. A mi

iskolánk úgynevezett „és” gimnázium, amelynek vannak szakközépiskolai és gimnáziumi osztályai. Valószínű, hogy a NAT más és más módon érinti a kétfajta képzést. Még egy olyan gimnázium esetében is hátrányos lenne, ha az alapműveltségi anyagot a második év közepéig kellene elsajátítani, ahol – mint például a miénkben – a tanulók zöme nem az egyetemi, főiskolai továbbtanulás miatt akar érettségit szerezni. Ugyanakkor lehet, hogy szakképzési osztályainkban ez nem okozna problémát.

Még egy megjegyzés arról, hogy a szülők gyakran nem értik az egyes középiskolai iskolatípusok funkcióját, nem mindig látják világosan a szakközépiskola és a gimnázium közti különbséget, különösen olyan iskola esetében, ahol a kétféle képzés egy intézményben történik. Ez a NAT bevezetése után még inkább bonyolódik, hiszen lesz olyan gimnáziumi osztály, amelyben a 16 éves kor után az érettségire történő felkészülés mellett majd valamilyen szakmai előképzés folyik, lesz olyan csoport, amely egyetemre, főiskolára készül majd a két évben, eközben valószínű, hogy meg fog maradni az egészségügyi szakközépiskolai képzés is.

Bartal Andrea: Meglehetősen szkeptikus vagyok a NAT-tal szemben. A kétélyeimnek az az oka, hogy szerintem még az eddiginél is jobban szét fogja verni az iskolarendszert. A hat- és nyolcosztályos gimnáziumok megjelenése utáni helyzetről is nagyon sokan mondták, hogy áttekinthetetlen, hogy káoszt idézett elő. A NAT bevezetése utáni helyzet még inkább kaotikus lesz. Meggyőződésem, hogy a gimnáziumok egy része nem fog érdemben igazodni a NAT és a vizsgarendszer koncepciójához. A NAT nyomán nagyon sok általános iskola rá fog térni a tízosztályos képzésre. Ebben több veszély is rejlik. Az egyik talán az, hogy sok iskolában nem lesz meg a tízosztályos képzés pedagógiai és tárgyi feltételrendszere, a másik, hogy ezt az iskolát végzett gyerekek többsége zsákutcába kerül. Mit tud csinálni egy, a tízosztályos általános iskolába járt és az alapvizsgán megfelelt gyerek? Mi a gimnázium utolsó – ma még nem is igen látható, hogy mit oktató – felső két évfolyamába szinte biztos, hogy nem fogjuk felvenni. Tehát az alapvizsgával nem javul, hanem inkább romlik az iskolák közötti átjárhatóság esélye. A legnagyobb problémát én is abban látom, hogy ha nagy erőfeszítések árán meg is tanítjuk 16 éves korra az alapvizsga követelményeinek teljesítéséhez szükséges tananyagot, akkor mit fogunk tanítani az utolsó két évben. Azt nem érzem elégséges magyarázatnak, hogy az érettségire készítünk fel. A tananyag megtanításával ugyanis eddig is az érettségire készítettünk fel úgy, hogy közben sok mindent tanítottunk, és lehetővé tettük a gyerekek személyiségének kibontakozását. Azt az elképzelést, hogy majd erre a két évre meg persze a megelőző periódusra helyi tanterveket írnak a tantestületek pedagógusai, nem tartom megvalósítható koncepciónak. A tantervkészítés eddig állítólag önálló szakma volt, s még a szakértőknek sem sikerült mindig jó tanterveket készíteniük. A helyi tantervkészítésre előbb fel kellene készíteni a vállalkozó szellemű tanárokat. De ilyen terhelés, s főleg ilyen fizetések mellett ki fog vállalkozni ekkora munkára? A pedagógus ma egy sort sem ír le, akármilyen értelmes is. De tételezzük fel, hogy felkészül majd, s minderre vállalkozik, ki fogja mindezt honorálni? Kiszámította-e valaki, hogy ezeknek a helyi tanterveknek mekkora lesz a költségük?

– A NAT jelenlegi koncepciójának kidolgozásával egyidejűleg napvilágot láttak olyan szakmai vélemények, elképzelések, amelyek szerint az alapműveltségi követelmények 16 éves korra történő teljesítése gyakorlatilag azt jelenti, hogy eddig az élethorig tart a tantárgyak keretében folyó, úgynevezett diszciplináris tanulás,

amelyet az azt követő két évben, az érettségire és a felsőfokú tanulmányokra történő felkészülés elősegítése érdekében felvált az integrált tanulás. Ez az elképzelések szerint azt jelenti, hogy az addig szegmentált tantárgyi rendszerben elsajátított ismereteket nagy, integrált ismeretblokkokban dolgozzák fel a diákok, azért, hogy a különböző tudományterületek közötti összefüggéseket, kapcsolatokat felfedezzék, s ezzel elmélyítsék a tantárgyi tanulás keretében szerzett ismereteket. Ilyen megoldásokat az angolszász középiskolai képzésben bőséggel lehet találni. Hogyan látják a jelenlévők ennek az elképzelésnek a magyar viszonyok közötti megvalósíthatóságát?

Bartal Andrea: Nemcsak igazgatóként, hanem egyetemi oktatóként is azt mondom, hogy ennek a megvalósítása szinte teljesen lehetetlen. A tanárszakos hallgatók a TTK-n húsz éve kérik, hogy vezessenek be egy a természettudományok egészét átfogó képzést, az úgynevezett science-t, amelyiknek éppen az a lényege, hogy nem aprózza szét fizikára, kémiára, biológiára stb. a természettudományok oktatását. Az elképzelés mindig nagyon pozitív fogadtatásra talált az egyetemi berkekben, csak nem volt, aki tanítsa, nem volt ugyanis olyan biológus, aki kémiából tudott volna annyit, amennyi ehhez szükséges lett volna, s ugyanígy nem volt kémikus és fizikus. Ha ez nem ment az egyetemen, hogy képzeljük ennek a megvalósítását a középiskolában.

Hoffmann Rózsa: Én is hasonlóképpen látom az ilyen próbálkozások esélyeit. Németh Lászlóról közismert, hogy művelődéstörténetet, biológiát, természetrajzot, sőt háztartási ismereteket – valójában bármit – tudott nagyon magas színvonalon tanítani. Németh Lászlóból azonban nagyon kevés van. Az erre az összetett feladatra alkalmas tanárok kiképzéséhez hosszú éveket kell várni. Ha egy ilyen képzési rendszer kialakítása az oktatási kormányzat határozott szándéka volna, akkor ezt a felsőoktatásban kellene elkezdni, de hogy milyen módon, arra nem tudok választ adni, mert hogy más akadályt ne is említsek, az egyetemek autonómiájával nehezen egyeztethető össze egy ilyen jellegű változtatás. Egyébként az elmúlt évtizedekben történt már egy-két próbálkozás az integrált tárgyak bevezetésére. Az egyik ilyen a technika, a másik a világnézetünk alapjai tantárgy volt. Az iskolai tapasztalatok azt mutatták, hogy mindkettő igen nivótlanul valósult meg. Mint a pedagóguspályán jó néhány évet már eltöltött ember, úgy látom, hogy a gimnáziumban – de valójában a középfolon – 18 éves korig az a képzés alapvető célja, hogy a felnövekvő ifjúnak a fejében, a gondolkodásában alakuljon ki a világmindenségről egy egységes kép. Ehhez több út is vezethet. Vezethet a Németh László-i, tehát az integrált út, de elvezethet ehhez egy olyan pedagógiai megoldás is, amelyben a részeket tudatosan egymáshoz kapcsolva közelítjük meg az egészet, a világ teljességét, úgy, ahogyan ez évszázadok óta egészen elfogadhatóan működik. Az úgymond széttagolt, diszciplináris tanítás és tanulás ellenére – csodák csodája – az érettségien azt szoktuk tapasztalni, hogy a gyerekek többsége nagyon szépen összefüggéseiben, integráltan látja a világot. Annak ellenére, hogy nem integrált társadalomismeret vagy természettudományt tanultak, mégis képesek arra, hogy szintézist alkossanak az ismeretekből. Mindez persze nem zárja ki azt, hogy ne lehessen tantervi és tankönyvoldalról megtenni a kezdő lépéseket az egyes tantárgyakban meglévő párhuzamosságok, átfedések kiszűrésére. Ugyanígy a tanárképzésben is tenni kellene valamit annak érdekében, hogy tovább ne specializálódjanak a hallgatók. Hogyan képzeljük, hogy azok a tanárok, akik egyre szűkebb területre specializálódnak, majd képesek lesznek megfelelni az integrált tanítás szépen hangzó igényének.

Sáska Géza: A tantárgyi integráció, vagy a tantárgyi szegregáció ügye rendkívül régi, egyidős az iskolarendszerrel. Ha nem tévedek, a tantárgyi szemléletet azok képviselik, akik valamilyen tudományterület logikája alapján tartják helyesnek a tanítás tartalmát megszervezni. Az olyan célokat követő iskola esetében mint a Fazekas Gimnázium, természetes, hogy a mérvadó egyetemek felvételi követelményei a meghatározók. Ezeken a helyeken minden esetben valamely tudományos diszciplína elemeinek és az elemekkel végezhető művelti szabályoknak az ismerete és használata a meghatározó követelmény. Általában nem értékelik és nem is értik egy leendő szakma szabályaitól eltérő gondolkodást. Ez a profik tudása, a szakmai tudás természetes eleme. Az integratív gondolkodásnak helye azokon a területeken van, ahol általában és nem konkrétan kell valamit tudni, s a különféle ismeretkörök, műveltségi területek kialakításának csupán a képzelőerő szab határt. Ne tessék feledni, hogy az általános műveltségnek nincs határa, mert kontúrtales. Olyat lehet mondani, hogy a tudományos ismereteink szerint ezt állíthatjuk, de azt már nem, hogy az általános műveltségnek itt volna a vége.

A két megközelítési mód közötti különbséget a hivatásos sakkozó és a kedvtelvé játszó gondolkodásának összevetése illusztrálhatja. A profi játszmákat elemmez, helyzeteket állít fel, analizál, ismeretei szisztematizálására törekszik. A sakkot kedvelő amatőr nem így, lépéskombinációkban gondolkodik, jóval kevesebb lépést lát előre. E két megközelítési mód között nem fokozati, hanem típusbeli különbséget látok. Szerintem nem az az alapvető kérdés, hogy melyik a jobb, vagy a rosszabb, melyik a haladó és a retrográd, ahogy hallom az érveket, hanem az, hogy hol, melyik szinten lehet választani. A Fazekastól idegen, hogy a gimnáziumban ne a professzionális képzést céloznánk meg, de magától értetődik, hogy az általános iskolában az integratív szemlélet kapjon nagyobb teret.

- Ha jól értem, akkor ez azt jelenti, hogy az igazán teljesítményképes, a magas presztízsű egyetemek által is elismerendő tudás átadását jobban segítheti a diszciplináris, az egyes tudományokat egy-egy tantárgy keretei közé szervező tanítás. Ezzel szemben az integrált szemléletű tanítás során nem egy-egy tudományág nagyon mély és alapos megismertetése a cél, hanem az ismeretek egymáshoz való kapcsolódásának, egyfajta holisztikus világlátásának a kialakítása. Erre a fajta tudásra, elsősorban azoknak a tanulóknak van szükségük, akik gyakorlatiasabb pályákra készülnek. Másként fogalmazva: a diszciplináris tanítás inkább az elitképzés sajátja, az integrált tanítás pedig inkább a tömegoktatásban dominál. Hogy egy iskola melyik tanítási, tananyagrendezési módot tekinti elsődlegesnek, az alapvetően az iskolának adott társadalmi megrendelés függvénye, mintsem az iskola saját döntése.

Hoffmann Rózsa: Az integrált, vagyis átfogó, a műveltségi területek keretei között történő tanítást vagy tanulást némiképp pedagógiai blöffnek is érzem, ugyanis ebben a szemléletmódban összekeveredik az iskolai tanítás az egyéb színtereken történő tanítással és tanulással. A gyerek ugyanis mind a két szinten tanul, a kettő között pontosan az az alapvető különbség, hogy míg az iskolán kívüli tanulás globális, integrált, szelekció nélküli hatásrendszer, amiből a gyerek kiszűri a maga számára azt, amit valamilyen mechanizmus folytán ki tud vagy ki akar szűrti; az iskolai tanítás az idők kezdetétől fogva mindig tudatos ráhatás, ahol fokozatosan építkeznek, ahol a könnyebben elsajátítható mindig megelőzi a nehezebben megérthetőt, ahol az ismeretek meghatározott szempontok szerint különülnek el egymástól, s kapcsolódásaik is meghatározott rendszerben történ-

nek. Az integrált tanítás valahogy a külvilág tanulási mechanizmusát akarja bevinni az iskolai oktatásba, ami az iskola lényegétől idegen.

Bartal Andrea: Amint Sáska Géza utalt rá, az egyetemek egyértelműen a tantárgyi tudást kérik számon, s minden esetleges modern pedagógiai törekvés ellenére sem akarnak változtatni ezen a szemléleten. Tehát, ha a gimnázium utolsó két évét nem erre, hanem valamiféle egész más világ megismertetésére szánjuk, akkor becsapjuk, sőt tudatosan hátrányba hozzuk a gyerekeket. Így is sokszor mély szakadék van az érettségi követelményei és az egyetemi felvételi, még inkább az egyetemek által elvárt induló tudásszint között.

Sáska Géza: Az imént mondottakban van a lényeg. Nálunk ma láthatóan kétfajta pedagógiai gondolkodás létezik: az egyik azt mondja, hogy van az életnek egy normális, megszokott, berendezett módja és az iskolának ezt kell kiszolgálnia, s van egy forradalmi világlátás, amely azt mondja, hogy a mi világunk valójában nem normális. Ez utóbbi felfogás szerint, ha a tanítás nem integrált, akkor az iskola nem alakítja ki a gyerekekben azt, hogy a világot egységben, összefüggéseiben lássa. Nem lehet tudni, hogy igazában melyik a jobb vagy a helyesebb, mert, amint utaltam rá, ezekben a kérdésekben nem lehet – nem szabad – jóról és rosszról beszélni. Valószínűleg az oktatásban mindkét irányzatnak helye van, ugyanakkor nem jó az, ha az oktatáspolitikát a NAT koncepcióján keresztül egyik vagy másik irányba tereli a fejlődés menetét, mert akkor akarata ellenére is az egyik irányt a másikkal szemben jobbnak minősíti.

Kovácsné Papp Mária: A 11–12. évfolyamon folyó tanítás programjának meghatározásához el kell dönteni, hogy mit akarunk elérni. A gimnázium nagyon régóta egyetemre, főiskolára felkészítő, magas általános műveltséget adó intézmény volt. Ugyanakkor most az a cél, hogy minél többen végezzenek általánosan művelő, érettségit adó középiskolát. A vita tárgya valójában az, hogy milyen legyen az a középiskola, amelyben ez a megnövekedett létszámú diákság majd tanul. Tisztázni kell, hogy ez a hagyományos gimnázium legyen, vagy nevezzük valamiféle általános középiskolának. Sarkítottabban fogalmazva: a mai szakközépiskolát, kivéve belőle a szakképzést, felemeljük-e gimnáziummá, vagy éppen fordítva, a gimnáziumot vigyük-e a mai szakközépiskola szintjére. Ez a kérdés a kétszintű érettségi kapcsán éleződik ki majd igazán, hiszen a hagyományos funkciójú gimnáziumban a tanulók zöme biztosan az emelt szintű, azaz a felsőfokú tanulmányokra belépőt jelentő érettségit teszi majd le, ezzel szemben a középfokú végzettséghez kötött munkakörök felé orientálódó tanulókat nagy számban tanító gimnáziumokban azok aránya lesz magasabb, akik az alapszintű érettségi vizsgát tűzik ki célul. Egyszerűen tudomásul kell venni azt a tényt, hogy a gyerekek képességei meglehetősen szóródnak, ráadásul azzal is szembe kell nézni, hogy a romló életfeltételek következtében romlanak az emberi minőséget, a képességeket meghatározó biológiai alapok. A mi iskolánkba járó gyerekek 75 százaléka nem teljesen egészséges, ebből következően a teherbíró képességük sem megfelelő. Az ő esetükben a NAT alpműveltségi követelményeinek teljesítése utáni 11–12. osztályok programját nagyon differenciáltan kell meghatározni, és igen nagy kérdés, hogy mi lesz majd az alapérettségi követelménye. Újabb kérdés, hogy mi legyen az emelt szintű érettségi követelménye, s akkor még nem szóltunk arról, hogy egy intézményen belül hogyan lehet megoldani azt, hogy ezekre a nagyon eltérő vizsgákra felkészítsük a tanulókat.

Sáska Géza: Nagyon fontos kimondani azt, hogy ma ezek az alternatívák állnak a gimnáziumok előtt, s ez az a probléma, ami eddig nem artikulálódott. A közoktatás mostanában még spontán tömegesedik, aminek többféle oka is van. Egyrészt változatlanul létezik a politikai áron adott érettségi, azaz valamiféle társadalmi érzékenységből adódóan a leszakadóknak valóságos teljesítményüktől függetlenül adják oda az érettségi bizonyítványt. Az MKM még mindig támogatja azt a gyakorlatot, hogy amennyiben valaki három évig szakmunkástanuló, s utána két évig benn marad az iskolában, tulajdonképpen komolyabb erőfeszítés nélkül is megkapja az érettségit. Senki nem kérdőjelezte meg ennek a dolognak a szakmai-pedagógiai korrektségét. Jól járt a szülő, mert két évig kapta még a családi pótlékot, s jól járt az iskola is, hiszen két évfolyammal megnövelte a gyereklétszámát, aminek eredményeként növekedett a költségvetéshez a támogatása. No, persze az érettségi értéke még jobban devalválódott. A tömegesedés másik mozgatója az, hogy azért kell bizonyos rétegeknek érettségit adni, mert megfizetnek érte. (Itt természetesen nem az érettségik hamisítására kell gondolni, hanem az alapítványi és magán-középiskolákra, ahol a befizetett tandíj fejében valós teljesítmények nélkül is jár az érettségi.) A politikai áron adott érettségi valójában mindig is létezett, ezzel szemben a fizetett érettségi a rendszerváltás óta alakult ki. Minden központi kormányzat számára dilemma, hogy ilyen helyzetre ellenáll-e vagy sem.

– *Miért baj az, ha a középfokon végbemenő tömegesedés – bár az ehhez tapadó pejoratív tartalmak miatt célszerűbb az expanzió fogalmával jelölni a folyamatot – különböző karakterű, funkciójú iskolatípusokat hoz létre? Milyen veszélyeket hordoz magában a középiskolázás kiterjedése?*

Hoffmann Rózsa: Nem hiszem, hogy a tömegesedés vagy, ha úgy tetszik, a középfok expanziója a gimnáziumra nézve veszélyt jelent. A gimnáziumok között mindig végbe fog menni egyfajta belső kiválasztódás. Azt a szándékot, hogy az érettségit adó középiskolát végzettek számát országos szinten növeljük, minden józanul gondolkodó, a nemzet kulturális állapotáért felelősséget érző ember csak támogathatja. Természetesen az is nyilvánvaló, hogy a népesség kulturális színvonalának az expanzió nyomán bekövetkező általános emelkedése a középiskolai oktatásban átmenetileg vagy hosszabb távon színvonalcsökkenéssel is fog járni, hiszen nagy számban jutnak be a gimnáziumokba olyan tanulók, akik egy korábbi, szigorúbb felvételi mérce alapján nem kerülhettek volna oda. Meggyőződésem, hogy lesznek majd gimnáziumok, amelyek ellenállnak ennek a tömegesedésnek, lesznek azonban olyanok is, amelyeknek összességében csökken az oktatási színvonaluk, csökken a tényleges követelményszintjük. Nem ezt látom az igazi veszélynek, hanem azt, hogy a színvonalcsökkenés, az általános lesüllyedés folyamatát a 16 éves korig minden gimnáziumra kötelező NAT felerősíti, s el fogunk oda jutni, hogy majd csak a magánszférában maradnak meg az úgynevezett elitgimnáziumok, amelyek minden országban felnevelik a népesség tíz-egynéhány százalékát kitevő nemzeti szellemi elitet. E nélkül ugyanis egy országnak nemcsak a kultúrája, hanem a gazdasága is összeomlana. A mi oktatási rendszerünknek mindmáig az az egyik óriási előnye, hogy itt az ingyenes közoktatás keretén belül lehet még képezni a szellemi elitet. Ezt meg kellene őrizni. Abban látom az óriási veszélyt, ha itt egyfajta bürokratikus nyomásra következik be a gimnáziumi képzés tömegesedése, és ugyanakkor 16 éves korig le kell darálni a tananyagot, akkor a kötelezőség miatt sokkal kevesebb iskolának marad meg a lehetősége arra, hogy a magas színvonalát tartsa. Ennek a beszélgetésnek a bevezetőjében *Schüttler Tamás* a

gimnáziumra leleselkedő két veszélyről beszélt. Én egy veszélyt látok: a tananyag időbeli elrendezésének megváltoztatását. Ugyanis az expanzió önmagában nem veszélyezteti az elitképzést, csak akkor, ha erőszakosan rákényszerítik az összes gimnáziumot arra, hogy az eddiginél lényegesen kevesebb ideje legyen az alapműveltség közvetítésére. Idekívánczok egy megjegyzés: a homogénebb iskolarendszer idején sem voltak egyformák a gimnáziumok, de akármilyen mértékben is nőtt a gimnáziumok száma – és ezzel együtt összességében csökkent a színvonaluk –, az elitgimnáziumok színvonala nem változott. A Fazekas Fazekas maradt, sőt igen szívós munkával néhány iskola fel tudott emelkedni a korábinál magasabb szintre. A magas szakmai színvonalat megtestesítő iskolák érintetlenek maradtak a tömegesedés hatásaitól.

Kovácsné Papp Mária: Lehet félteni a gimnáziumot a tömegesedéstől – bár örülök annak, hogy *Hoffmann Rózsa* nem ezt tartja a fő veszélynek –, de ugyanakkor ezt a folyamatot nem lehet és talán nem is kell megállítani. Ugyanis az Európa Tanács ajánlásai alapján a szakképzésnek át kellett alakulnia, az országos képzési jegyzékben a szakmák nagy része már ma is érettségihez kötött. Szükség van tehát olyan érettségit adó középiskolára, mégpedig egyre nagyobb mértékben, amely a gyakorlati pályákra készülő diákok általános művelését vállalja magára. E nélkül ugyanis a szakmák döntő többségében nem lehetne képzettséget szerezni. A szakképző intézmények épp ezért hoznak létre egyre nagyobb számban gimnáziumi osztályokat, mert abban bíznak, hogy így lehetőségük lesz az érettségi utáni szakképző kapacitásaik lekötésére, különben ott állnának kihasználatlanul az évtizedek munkájával kialakított tanműhelyek. Az persze külön kérdés, hogy ezt az általánosan képző középiskolát feltétlenül gimnáziumnak kell-e nevezni.

Bartal Andrea: Azt hiszem, eltávolodunk a valóságtól, ha merev határokat húzunk a gimnáziumok között oly módon, hogy elitképző és a szakmai képzésre felkészítő csoportra bontjuk őket. A kép ugyanis ennél sokkal árnyaltabb. A mi gimnáziumunk ugyan nincs benne az iskoláknak az első harmadában, de a nálunk érettségizetteknek évente átlag a 40 százalékát felveszik valamilyen felsőoktatási intézménybe, kisebb mértékben egyetemekre, túlnyomó részben különböző főiskolákra. Az iskoláknak ez a 40 százaléknyi része az elitképző iskolák közé kellene, hogy tartozzon. Ugyanakkor ott van a tanulók nagyobb többsége, az a bizonyos 60 százalék, amelynek a képzése során elmozdultunk az imént említett általánosan képző középiskola irányába. Az ebbe a 60 százalékba tartozó gyerekek szüleinek óriási igényük van arra, hogy az érettségivel együtt az iskola adjon a gyerek kezébe olyan tudást, amellyel el lehet indulni az életbe. Ezt az igényt elégíti ki az idegenvezetés szakma. A gyakorlatias képzést az is elősegíti, hogy erőteljesen specializálódtunk a nyelvtanításra. A másik gyakorlati képzési irányunk a számítástechnika, amelyet a Számalkkal közösen pénzért – hangsúlyozom, hogy megfizethető díjért – oktatunk négy éven át. A képzés végén a szükséges vizsgák letétele után a gyakorlati életben hasznosítható végzettséget lehet szerezni a gimnáziumi érettségi mellé. A gimnáziumok többsége hozzánk hasonlóan elindult ugyanebbe az irányba. Ettől én a Budai Nagy Antal – és persze a többi hozzánk hasonló iskolát – még gimnáziumnak tekintem.

– *Képes-e a gimnázium arra, hogy egyszerre betöltse klasszikus – felsőoktatásra felkészítő – funkcióját és eközben olyan gyakorlati képzést is nyújtson, amelyről Bartal Andrea szólt? A kérdést az indokolja, hogy nagyon sokan féltik ettől a gimnáziumot, mivel úgy látják, hogy a praktikus irányok vállalásával aláásódik, ellehetetlenül az értelmiségi pályákra történő felkészítés, az értelmiségi szocializáció.*

Hoffmann Rózsa: Ez a kettős funkció két évtizede megvan, elég utalni arra, hogy milyen régóta léteznek gyakorlati fakultációk. Ma ezt a kettős funkciót a társadalmi, még inkább a gazdasági szükséglet indokolja. A különböző adottságú, helyzetű iskolák más és más módon tudnak erre az igényre reagálni. Egy kisebb tanulólétszámot oktató, nagyobb városban lévő gimnázium inkább képes arra, hogy homogén intézmény maradjon, mint egy kisváros egyetlen gimnáziuma, ahol valószínűleg párhuzamosan is jól működtethető a kétféle funkció. Az én felfogásomban a gimnáziumnak nem feladata az, hogy gyakorlati, szakmai ismereteket adjon. De az a fajta gimnázium, ami az én felfogásomban létezik, valószínűleg a népesség kb. 10-15, maximum 20 százalékának megfelelő. Elképzelhető, hogy ma már ez az igény egy-egy korosztályon belül 30 százalék is lehet, ezt nem tudom pontosan. Ennél nagyobb arányban nincs is társadalmi igény a gimnázium értelmiségi előképző funkciójára, a magas szintű általános műveltség nyújtására. S az elitképző funkciónak a mértéke egy-egy iskolán belül is ciklusonként változik. Egy olyan iskola, amelyben hat-hét párhuzamos osztály van, s nagy a beiskolázási körzete, nem teheti meg, hogy kizárólag ezt a klasszikus értelmiséggépző funkciót vállalja. Ma a gimnáziumaink egy részének igen magas a követelményszintje, ebből nem lenne kívánatos engedni, hiszen pontosan emiatt olyan elismert Európa-szerte oktatásunk színvonala. Ennek azonban a gyerekek egy jelentős hányada nem képes – és a jövőben sem lesz képes – megfelelni. El tudok képzelni olyan megoldást, amelyben többféle gimnázium létezik. Erre az 1920-as években már volt példa, amikor hat különböző típusú gimnázium volt. Létezett például olyan nyolc évfolyamos, liceumnak nevezett leányiskola, amelyik nem is adott érettségit. Alapvető különbség volt a humán- és a reálgimnázium között. Ez utóbbi persze nem egészen az a fajta gimnázium, amely az expanzió nyomán kezd ma kirajzolódni, de a humán képzési iránnyal szemben ebben több volt a gyakorlatias irányultság. Tehát nagyon sokféle válasz adható erre a kérdésre. Azt hiszem, nem volna szabad központi akarattal uniformizálni, valami olyanba belekényszeríteni az iskolákat, ami ellen ráadásul tiltakoznak is.

– *Miben látja az erőszakos uniformizálási törekvéseket?*

Hoffmann Rózsa: Abban, hogy a NAT-követelmények teljesítésének idejét minden iskolára egységesen akarják kötelezővé tenni. Másrészt abban, hogy ha egy gimnáziumi osztály 11–12. évfolyamában együtt kell tanítani egy olyan gyereket, aki szakmunkásképzőbe járt, és egy olyan gyereket, aki az orvosi egyetemre törekszik, s akkor e két lehetséges pólus között még ott van számos más, igen különböző gyerek. Kérdezem, hol vannak a mi pedagógusaink főlkészítve olyan differenciált munkára, (és hol vannak az iskolának anyagi lehetőségeik arra), hogy biztossítsák számukra azt, ami állampolgári jogon jár nekik, azaz, hogy igényeiknek, képességeiknek és egyéni fejlettségi szintjüknek megfelelő képzésben részesüljenek.

- Képes lesz-e a gimnázium a tömegesedés következtében az intézménybe kerülő hátrányosabb helyzetű, gyengébb képességekkel és motivációkkal rendelkező tanulók kezelésére?

Sáska Géza: Két utat látok. A szakmunkásképzőbe járó gyerekek 30-32 százaléka a magyar és a matematika miatt lemorzsolódik. Ha azoknak a tanulóknak jelentős hányada, akik eddig a szakmunkásképzőbe jártak, az érettségit adó iskola-típusokba megy, akkor két lehetőség van: vagy továbbra is magas arányban kibuknak, lemorzsolódnak, vagy a képzés és a követelmények színvonalát engedik le olyan mértékben, hogy ezek a tanulók az iskolát és ne az utcát válasszák. Ez a színvonal-csökkentés tovább növeli majd a szelekciót, a differenciálódást. A színvonalcsökkentő iskolából a jobb tanárok majd lassan elmennek oda, ahol az iskola ellenáll ennek a nyomásnak, és megőrzi részben vagy egészben az addigi színvonalat. A társadal-milag versenyképes szülők még erőteljesebben fognak azért küzdeni, hogy a gyere-kük lehetőleg olyan iskolába kerüljön, ahol a megszerzett tudás versenyképessé teszi őt. Vagy ahogy az lenni szokott ilyenkor, közbeszól a politika, jön a bukásment-es iskola, a tanárok továbbképzése arra, hogyan lehet felzárkóztatni a lemaradókat, a pedagógusok bűnbakká tétele, az állam fokozottabb kontrollja, az iskolai autonó-mia visszaszorítása, a politikai áron adott iskolai végzettség.

Kovácsné Papp Mária: Nem látom ilyen sötéten a helyzetet, de valószínűleg azért, mert az élet sűrűjében, a főváros nyolcadik kerületében élek. Tudomásul kell venni azt a tényt, amit *Hoffmann Rózsa* mondott, hogy az elitgimnáziumra, az értelmiségi pályákra történő magas szintű felkészítésre a gyerekek maximum 20-30 százalékanak van szüksége. Jó lenne azonban, hogy emellett a diplomás réteg mellett lenne egy kulturált, rugalmas váltásokra is képes széles szakem-berréteg. Ez a réteg is le tud érettségizni. Sokan vannak közöttük olyanok, akik nem bírva a Fazekast – és más hasonló, nagyon magas követelményeket támaztó elitiskolákat – jönnek át hozzánk. Nagyon rendes, jó képességű gyerekek, csak nem akarnak és nem is tudnának egyetemre menni. Ők azért tudnak nálunk leérettségizni, mert itt egyetlen tárgyat sem tanítunk megemelt óraszám-ban. Akiknél szükséges, ott a mai érettségi követelmények teljesítését korrepetálással segítjük. Így a gyerekek döntő hányada nem kiváló, hanem közepes szinten teljesíti a követelményeket. Ez nem politikai áron adott érettségi, emögött olyan tudásfedezet van, ami ahhoz kell, hogy utána szakmai képzésre tudjon a gyerek továbblépni. Tudomásul kell venni, hogy a többség erre és nem a Fazekasra vagy nem a *Hoffman Rózsa* által elképzelte – egyébként nagyon is szükséges – elitiskolá-ra képes. Ezek a tömeges képzését vállaló középiskolák eddig is alacsonyabb követelményeket támaztottak, csak azokat buktatták ki, akik végképp motiválat-lanok voltak. Azokkal, akiket lehetett fejleszteni, segíteni, igenis nagyon differen-ciáltan próbáltak foglalkozni. Ez akkor is így lesz, ha növekszik a beiskolázandó gyerekek létszáma. Persze ez az iskola alapvetően más, mint az, amelyből a tanulók a 70-80 százaléka bejutott az egyetemre.

Bartal Andrea: Az iskolák zömének a két funkciót egyszerre kell és lehet is párhuzamosan működtetnie. Az én iskolámban a hatosztályos képzésben sok olyan értelm-es gyereket oktatunk, aki Budafokról nem akar eljárni a Fazekasig, de egyébként alkalmas arra, hogy felsőoktatásba kerüljön. S emellett működhet a gyengébb gyerekek számára, sokféle differenciált képzéssel a négyosztályos gimnázium. Az más kérdés, hogy az önkormányzat abban érdekelt, hogy a tömegoktatás

kapjon az iskolában nagyobb teret, s ezért időről időre meg kell vívni a csatát a hatosztályos képzés fennmaradásáért.

– *Végére is mi lesz a gimnázium sorsa a jövőben?*

Bartal Andrea: Remélem, megmarad ez a mostani sokszínűség. A NAT-tal, a kétszintű érettségi rendszerével nem lehet ezt máról holnapra szétverni.

Hoffmann Rózsa: A beszélgetésben nyilvánított látszólag pesszimista véleményem ellenére optimista vagyok, bízom abban, hogy a gimnáziumokban nagyon nagy hányadban olyan magas szakmai és értelmiségi nivót képviselő tanárok vannak, akik ellen tudnak állni az értelmetlen oktatáspolitikai törekvéseknek.

Kovácsné Papp Mária: Nem érzem veszélyben a gimnáziumot, a tömegesedés létre fog hozni egy olyan sajátos középiskola-típust, amely valójában eddig is létezett, s ezt egyáltalán nem érzem bajnak. Tudomásul kell venni, hogy a népesség műveltségi szintjét csak úgy lehet emelni, ha minél nagyobb mértékben van meg a teljes középiskolai végzettség megszerzésének a lehetősége.

Sáska Géza: A gimnáziumok elkezdnek szegregálódni, rétegeződni, kezdenek altípusok létrejönni. Az azonos pozícióban lévő, nagyjából azonos funkciókat betöltő gimnáziumok között horizontális együttműködés alakul ki, elkezdik például egyeztetni a felvételi eljárások metódusát, a felvételi követelményeket. Ez a tendencia természetesen elsősorban a nagyvárosokra jellemző. Kört kezdenek alkotni például a gyakorlóiskolák, de ugyancsak csoportot alkotnak a gyenge teljesítményt nyújtó gyerekeket tömegesen befogadó és emiatt egészen más arculatú öltő gimnáziumok is. A kormányzat nem avatkozik be, s ezért spontán módon kezd alakulni az iskolarendszer, egy viszonylag homogén iskolatípus széthullik, elveszti az egykor markáns jellegét. A középiskolai oktatásban növekedni fog a rendezetlenség, a tisztulásra még hosszú ideig várni kell. Ebben a növekvő entrópiában lesznek olyan gimnáziumok, amelyek megtalálják a helyüket, képesek lesznek az önkormányzattal, a szülőkkel, a gazdasági szférával a maguk különböző alkuit megkötni. Ezek az iskolák jelentős fejlődési utat futhatnak be. Ezzel szemben azok az iskolák, amelyek kezében szerényebb eszközrendszer van, s amelyek konfliktuózus politikát folytatnak, le fognak csúszni. Az elkövetkezendő időben nem várom, hogy valami külső erő strukturalíja, rendezi a középiskolai oktatást. Alapvetően a helyi szintű folyamatok lesznek meghatározóak. Kulcsszerepe lesz annak, hogy az intézmény vezetője milyen kapcsolatot teremtsen az iskola környezetével, valamint a tantestület tudásával és annak, hogy mennyiben tudja elfogadtatni az általa kidolgozott fejlesztési elképzeléseket. Döntően ezen a tudáson múlik az adott iskola sorsa.

*

Mi lesz veled, gimnázium? – tettük fel a kérdést a kerekasztal-beszélgetés résztvevőinek. A beszélgetés során nyilvánvalóvá vált, hogy a meghívott gimnáziumi igazgatók szerint mind a NAT bevezetése, mind a középfok expanziója több vonatkozásban is negatívan érintheti azokat a gimnáziumokat, amelyek az értelmiségi pályákra történő felkészítést tekintik alapvető funkciójuknak. A szakmai közvéleményben a témával kapcsolatban megnyilvánuló vélemények egybecsengenek a

meghívott szakemberek által megfogalmazottakkal. Az oktatáspolitikai képviselői – amint azt a témával kapcsolatos eddigi megnyilvánulásai mutatják¹ – ugyanakkor nem osztják a beszélgetésben és a nyilvánosságban megjelenő, a gimnáziumok klasszikus funkciójának érvényesülésével kapcsolatos aggodalmakat.

A szerkesztőség nem kíván állást foglalni ebben a vitában. Azért vállalkoztunk a beszélgetés közlésére, mert fontosnak éreztük, hogy a NAT bevezetésére történő felkészülés időszakában felszínre kerüljenek a NAT-koncepció bizonyos elemei keltette feszültségek, érdekellentétek. Meggyőződésünk ugyanis, hogy ezeknek a megjelenítése segítheti a kompromisszumok keresését, a stabilitást adó megoldások megtalálását. Kíváncsún tartjuk, hogy a NAT készítői és az oktatáspolitikai képviselői folyóiratunkban is reagáljanak a gimnáziumok igazgatóinak és tanárainak az iskolatípus jövője miatti aggodalmaira.



Rézkar, 12 éves gyerek munkája a GYIK-Műhelyből

¹ Az Új Pedagógiai Szemle 1995/4. számában Báthory Zoltán a vele készült interjúban fejtette ki álláspontját a gimnázium befejező két évének lehetséges funkcióival kapcsolatban. Ezen túlmenően az oktatáspolitikai szakértői számos cikkben és interjúban soroltak fel ellenérveket a Gimnáziumok Országos Szövetségének azon állásfoglalásaival szemben, amelyekben bírálták a NAT-koncepciónak azt az elemét, amely szerint a NAT követelményeit a gimnáziumok mindegyikében a tanulóknak 16 éves korban kellene teljesíteniük.

Knausz Imre

Főzzük-e puhára a NAT-ot?¹

Azt állítom, hogy az iskolarendszer és a NAT között feszülő ellentmondás mögött valójában az iskolarendszer belső ellentmondása húzódik meg, amely csak a rendszer tudatos alakításával – és nem a NAT értelmezésével vagy módosításával – küszöbölhető ki.

A Nemzeti alaptanterv (NAT) ma is, hivatalos elfogadása után is a támadások keresztútjében áll. Egy szempontból bizonyosan jogosak ezek a támadások: az oktatásügyi kormányzat és háttérintézményei, a pedagógiai szakértők soha nem magyarázták el világosan a közvéleménynek és elsősorban maguknak a pedagógusoknak, hogy mi a NAT üzenete abban a kontextusban, amelyet a magyar iskolarendszer jelenleg álló nagyszabású átalakulási folyamata határoz meg. A NAT-ról sokan és sokszor állították, hogy bármilyen iskolaszervezetben megvalósítható, hogy tehát semleges a szerkezettel szemben. Ahelyett, hogy egyértelműen megmondták volna: szakítást jelent a 8+4-es szerkezettel, és ennek a szakításnak okai vannak. Ez az írás arra vállalkozik, hogy vitába szálljon azokkal a pedagógusokkal, akik mostanában nagy lelkesedéssel követelik a NAT követelményeinek fellazítását, a Nemzeti alaptanterv megengedő értelmezését, egyszerűen: a NAT „puhára főzését”. Azt állítom ugyanis, hogy az iskolarendszer és a NAT között feszülő ellentmondás mögött valójában az iskolarendszer belső ellentmondása húzódik meg, amely csak a rendszer tudatos alakításával – és nem a NAT értelmezésével vagy módosításával – küszöbölhető ki.

Az általános iskola válsága

Nem túlzás kijelenteni, hogy az általános iskola 1989 óta a haláltusáját vívja. A gimnáziumok agresszív terjeszkedése ugyan kevés helyen vezet a felső tagozatok létszámának feltűnő megcsappanásához, a legjobb tanulók távozása mégis szinte minden általános iskolát hátrányosan érint. Ráadásul ez a folyamat önmagát gerjeszti. A tanulók egy részének távozása nyomást gyakorol a többi szülőre is: félnek, hogy az egykor szeretett, de immár hűzőerejétől megfosztott osztály többé nem lesz megfelelő tanulási környezet gyermekük számára. A tanulólétszám csökkenése az anyagi erőforrások beszűküléséhez is vezet, tanári állások is veszélybe kerülnek, az alulmotivált osztályokat a tanárok érthetően kevesebb lelkesedéssel tanítják, végeredményben az iskolai szolgáltatások színvonala is csökken. Ezek után természetes, ha növekvő igény mutatkozik a szülők részéről a hat- és nyolcosztályos gimnáziumok iránt. Mindez persze nem változtat azon, hogy a többség ott marad az általános iskolában, és egyre nő a szakadék az elitképzésben részesülő kisebbség és a leszakadó többség műveltsége között. Ez azonban nemcsak az egyenlőség szép eszméjének mond ellent, hanem a valóságos európai tendenciáknak és a magyar gazdaság nem kevésbé valóságos szükségleteinek is, utat nyitva ugyanakkor egy latin-amerikai típusú – a tömegek elszegényedésén

¹ A tanulmány az Országos Közoktatási Intézet és az Új Pedagógiai Szemle együttműködésében az OKI támogatásával jelent meg.

alapuló – gazdasági és kulturális fejlődés előtt. Hogyan reagálhat erre a helyzetre az oktatáspolitikai? Az első lehetőség a folyamat erőszakos visszafordítása, ezt azonban, érthetően, senki nem vállalná. Szakítás volna ez az iskolai autonómia elvével, amely pedig minden oktatáspolitikai program központi jelszava volt nem a rendszerváltás óta, hanem jóval régebben. Másrészt nem volna sem lehetséges, sem bölcs egy olyan intézkedéssorozat kikényszerítése, amely egy erős érdekcsoport teljes vereségét vonná maga után. A másik lehetőség, hogy a politika lemond a szerkezetváltás ellenőrzéséről, és szabad folyást enged a korai szelekciónak. Ettől a „megoldástól” – hatását tekintve – csak helyenként (egyes régiókban) különbözik az a problémakezelési mód, ha újabb gimnáziumok lefelé terjeszkedését különböző eszközökkel megakadályozzák. A nyolcosztályos általános iskola ilyen „megerősítése” semmi mást nem biztosít, csak monopolhelyzetet a már korábban átállt gimnáziumok számára.

A tisztességes verseny és a NAT

A harmadik lehetőség: elfogadni, hogy verseny folyik az iskolatípusok között a 10–14 éves korosztályért és állami eszközökkel biztosítani a tisztességes verseny feltételeit. Sokan nyilván fáradtan mosolyognak: hogyan lehet tisztességes versenyről beszélni egy válogatott gyerekcsoporttal dolgozó neves középiskola és egy körzeti általános iskola között? A kételkedés teljesen jogos. Ugyanakkor az általános iskolák komoly előnyökkel is rendelkeznek, rendelkezhetnek, amelyeket azért érdemes számba venni. Először is a gyerekek eleve ott vannak. Ha ott az első időszakban színvonalas képzést kaptak és jól érezték magukat, mert emberséges légkör vette őket körül, akkor a szülők nem szívesen viszik el őket egy új közösségbe. Ugyanebbe az irányba hat, hogy az általános iskolák általában közelebb vannak a lakóhelyhez, és ez 10–12 éves gyerekeknél egyáltalán nem közömbös. Végül, de nem utolsósorban az általános iskolai tanárok az esetek többségében jobban értenek az adott korosztály neveléséhez, mint középiskolai kollégáik. A középiskola behozhatatlannak tűnő előnye nem kizárólag, de nem is kis mértékben onnan származik, hogy lényegesen mást taníthat, mint az általános iskolák: a tananyagot másképp rendezheti el, hosszabb ciklusokat hozhat létre, és így megnövelheti a tananyag – az elsajátítandó ismeretek – mennyiségét. A Nemzeti alaptanterv innen nézve arra tesz kísérletet, hogy – nem teljesen rugalmatlanul, de mégis – egységesítse a 16 éves korig megtanítandó tananyagot, és ezzel a tisztességes verseny feltételeit – legalább a tananyag oldaláról – biztosítsa. Ha ugyanis a gimnáziumban lényegében ugyanazt kénytelenek tanítani, mint az általános iskolában, akkor egy színvonalas általános iskola valóban versenyhelyzetbe kerülhet, és hogy ezt a helyzetet miként tudja kihasználni, az ekkor már legalábbis részben a saját tantestületén múlik.

Nem kevésbé fontos kérdés, hogy mennyire átvihető az iskolarendszer. Igaz, a „menet közbeni” (tehát nem valamely iskolatípus végéhez és/vagy egy másik kezdetéhez kapcsolódó) iskolaváltoztatások száma statisztikailag nem jelentős. A probléma súlyát azonban éppen az adja, hogy a gyerekeknek és szüleiknek az általános iskola és a gimnázium között kell választaniuk. Arról van szó, hogy a szülők egy kis része eleve tudja, hogy a gyereket gimnáziumba akarja vinni (utána pedig egyetemre), egy másik, valamivel népesebb része pedig ugyanígy eleve tudatában van annak, hogy a továbbtanulást nem az ő gyermeke számára találták ki. A tanulók többsége azonban maga sincs tisztában a saját motivációjával és képességeivel, mint ahogy szüleik sem rendelkeznek határozott elképzelésekkel

jövőjükkal kapcsolatban. Az ő számukra rendkívül fontos lenne a „menet közbeni” változtatás pusztá lehetősége.

En erről az álláspontról mondanék véleményt azokról a törekvésekről, amelyek ma a NAT fellazítására, „rugalmas kezelésére”, a kimeneti pontok követelményrendszerének „puha” értelmezésére irányulnak. Mindenekelőtt arról a látszólag nagyon természetes követelésről van szó, hogy az érettségi adó iskolák a NAT követelményeit ne 16, hanem 18 éves korig, tehát az érettségi idejéig teljesíthessék. Ha ennek az igénynek eleget tesz az oktatáspolitiká, akkor semmi akadálya nem lesz annak, hogy a középiskolák jelentősen megnövelt tananyaggal „elhúzzanak” az általános iskolák mellett, szabad folyást engedve a szelekciós lavinának (amint az jelenleg is történik). De szó van az általános iskolák látszólag önvédelmi célokat szolgáló, valójában azonban önpusztító igényéről is, hogy bizonyos tantárgyakból (így elsősorban történelemből) a tananyag megszokott – és a NAT intencióinak nem megfelelő – elrendezését részesíthessék előnyben. A Nemzeti alaptanterv ugyanis egy átfogó rendszert kínál az iskolák számára. Ennek a teljes semmibevétele olyan illesztési nehézségekhez fog vezetni például a nyolcadik osztály után, amelynek a levét elsősorban az általános iskolát végző tanulók fogják meginni, az ő továbbtanulási választékuk fog radikálisan beszűkülni.

Az általános iskolák vitája a NAT-tal

Ezek után joggal vetődik fel a kérdés: ha a Nemzeti alaptanterv ennyire barátja az általános iskoláknak, akkor miért nem kötődik jobban az általános iskolák megszokott két ciklusához (alsó és felső tagozat), és miért nem elégszik meg azzal, hogy az első nyolc évfolyam tananyagát egységesíti. Vagy miért nem szabályozza tizenkét évfolyam tananyagát a 8+3/4-es iskolaszervezethez igazodva? Miért ragaszkodik a 10. évfolyamhoz mint szakaszhatárhoz, miközben nincs olyan iskolatípus Magyarországon, amely a 10. évfolyammal érne véget? Így ugyanis az általános iskolák nagyon nehéz helyzetbe kerülnek. Bizonyos tárgyakból (a legfeltűnőbb példa valószínűleg a történelem) a 7. osztályban elkezdnek egy képzési ciklust, de befejezni nem tudják. Az általános iskolai történelemtanítás véget ér valahol a XVIII. század végén, és a középiskolára vár a feladat, hogy folytassa és befejezze a máshol elkezdett történetet. Ez különösen hátrányosan érinti a tanárokat, akik így bizonyos témákat egyszerűen nem taníthatnak.

A szokásos válasz a 16 éves korig tartó tankötelezettségre utal. Lássuk be, hogy ez kevésbé meggyőző. A tanköteles kor határának a világon semmi köze nincs ahhoz, hogy hány éves korig és milyen mértékben egységesítik a tantervek a tananyagot. A tankötelezettség azt jelenti, hogy 16 éves korig mindenkinek iskolába kell járnia. Hogy mit tanul ott és milyen szervezetben, az egészen más kérdés. Úgy vélem, a NAT furcsa ciklusainak, a 6+4-es szerkezetnek az okát máshol kell keresni: egyrészt az alapképességek fejlesztésére szánt idő meghosszabbításáról van szó, másrészt arról a törekvésről, hogy a képzési irányok szerint differenciált oktatás kezdetét (és így a pályaválasztási kényszert is) két évvel későbbre tolják.

Lássuk először az első kérdéskört! Néhány évvel ezelőtt még úgy tűnt, mindenki egyetért abban, hogy az általános iskola túl korán kezd rendszerezett ismereteket tanítani, tananyaga túl korán követel a gyerekektől elvont gondolkodást. A NAT-viták során számos szakmai szervezet írásban is deklarálta, hogy egyetért az alapképességek fejlesztésére szolgáló iskolai kezdő szakasz négyről hat évre (tehát tizenkét éves korig) történő megnyújtásával. A NAT elfogadása után az egykori

konszenzus szertefoszlott. Kiderült ugyanis – amit persze előre is lehetett tudni –, hogy a kezdő szakasz megnyújtása a nyolcosztályos általános iskola esetében a „felső tagozat” megrövidülésével kell hogy együtt járjon. És ha annak tananyagát nem akarjuk radikálisan csökkenteni – márpedig ezt eddig senki sem akarta –, akkor a megkezdett ciklus a 9–10. évfolyamon, tehát más iskolatípusban folytatódik. Tetejébe ez a problémakör is összefügg a korai szelekcióval. Kétségtelen ugyanis, hogy a gyerekek egy kis csoportja (széleskörűen igazolt tény, hogy a jobb szociális háttérűek) nagyobb nehézségek nélkül el tud bánni az ötödiktől rázúduló információáradattal. A többség azonban különböző mértékű tanulási nehézségekkel küzd nem kis mértékben az ismeretszerzési, problémamegoldó, kommunikációs stb. képességek terén mutatkozó hiányai miatt. Ha ezt természetesnek vesszük, akkor valóban a gyerekeket már tízéves korban szétválasztani és a legjobbakat már negyedik után gimnáziumba vinni. Ha azonban az általános iskola meg akarja tartani a gyerekeket, akkor a képességfejlesztésre kell koncentrálnia, és fölösleges siettetnie a rendszeres ismeretszerzés megkezdését. Még egyértelműbben: az általános iskola a képességfejlesztésben jobb, a tudományosságban viszont gyengébb, mint a gimnázium. Ha mindenáron az utóbbiban akar mérkőzni, saját esélyeit rontja.

A középiskolák vitája a NAT-tal

Széles körben elterjedt, de teljesen téves elképzelés, hogy a Nemzeti alaptanterv pedagógiai ciklusai a hatosztályos gimnáziumoknak kedveznek. Hogy ez mennyire nem így van, azt az az értetlenség és felháborodás mutatja, amellyel a gimnáziumok – a hat- és nyolcosztályosok éppúgy, mint a valóban kínos helyzetbe került négyosztályosok – a 16 éves kori határt fogadták. A gimnáziumi tanárok és igazgatók többsége úgy érzi, abban érdekelt, hogy hosszú, de legalábbis négyéves tantervi ciklusok szerint tanítson, és ezek a ciklusok az érettségig tartsanak. Igaz, a 10. évfolyam után megvonható cezúra a szelekció és a differenciálás lehetőségét kínálja fel a középiskoláknak. Ez azt jelenti, hogy ekkor el lehet dönteni, hogy kik azok, akiket csak az érettségire és a továbbtanulásra készít fel az iskola (nyilván a továbbtanulás iránya szerint differenciáltan), kik kapnak valamilyen gyakorlatias képzést, és kik azok, akiknek célszerűbb a tanulmányaikat egy másik – például szakképző – iskolában folytatniuk. A gimnáziumok azonban nincsenek meghatódva ettől a lehetőségtől. Nyilván azért, mert jobban bíznak a bemeneti szelekcióban, a felvételi vizsgában, és úgy vélik, hogy négy-hat-nyolc éven keresztül egy viszonylag homogén – erősen motivált és jó képességű – tanulógardával fognak dolgozni, amelynek többsége várhatóan felső fokon fog továbbtanulni.

Néhány elitgimnázium esetében ez bizonyára így is lesz. Az iskolák többsége azonban alighanem csalódni fog ilyen irányú várakozásaiban. A felvételi szelekció esélyei demográfiai okok miatt lényegesen csökkenni fognak. A középiskolák és köztük a gimnáziumok is, sőt talán elsősorban a gimnáziumok, ha nem akarnak visszafejlődni vagy megszűnni, kénytelenek lesznek alig-alig válogatott gyerekeket felvenni. Egyre kevésbé kell a gyerekeknek törniük magukat, hogy felvegyék őket a középiskolába, sokkal inkább a középiskolák versengenek majd értük. Lehet azon bábkódni, hogy ez tönkreteszi a klasszikus gimnáziumot, vegyük azonban észre, hogy a gimnáziumnak ez az átalakulása nem most, hanem 1945-ben, az általános iskola létrehozásával kezdődött, és 1948-ban a középiskolai képzés expanziójával folytatódott, valamint azt, hogy ez a folyamat egyáltalán nem valami magyar tévút, hanem megfelel az európai tendenciáknak. Valójában az általános

iskola meghosszabbításáról van szó, és a gimnáziumoknak – ahelyett, hogy mereven ragaszkodnának saját hosszú ciklusaikhoz, amelyek a tanulók jelentős része számára csak a kudarcok és a lemaradás halmozódását fogják jelenteni – komolyan meg kellene fontolniuk azt az esélyt, amelyet a 10. évfolyam utáni szelekció és differenciált képzés nyújt mind az iskolának, mind a tanulóknak.

Mindebből talán világos, hogy a tankötelezettség korhatárának 18 évre való felemelése – ami egyáltalán nem látszik lehetetlennek – valójában semmilyen megoldást nem jelentene a NAT-dilemmákra. Amennyire reálisnak látszik, hogy mindenki iskolába járjon 18 éves koráig, annyira utópisztikus azt gondolni, hogy 18 éves kor alatt semmilyen szakképzés nem kezdődik el, és mindenki lényegében ugyanazt tanulja. Márpedig a szakképzés elkezdése 16 éves kor körül akkor is szétszórja a diákokat, ha egyébként azután is mindenki tanköteles marad. De ha ettől el is tekintünk: a tananyag 8+4-es tagolásával szemben az imént kifejtett érvek továbbra is érvényesek maradnak.

Beszéljünk a lényegről!

Mindeddig azt próbáltam meg bizonyítani, hogy a NAT csak tükrözi azokat az ellentmondásokat, amelyek valójában az átalakuló iskolarendszer belső ellentmondásai. És módosíthatjuk (erre amúgy biztosan szükség van), fellazíthatjuk, egészen „puhára főzhetjük” vagy akár teljesen meg is szüntethetjük a NAT-ot, ezeknek az ellentmondásoknak a feszítő ereje nem fog csökkenni. A kulcskérdés az, hogy merre tart a magyar iskolarendszer: a korai szelekció, az általános iskola szétverése, a tömegoktatás leszakadása vagy a középiskolai képzés kiterjesztése, az általános képzés meghosszabbítása irányába.

Érdemes sorra venni azokat az iskolaszervezési megoldásokat, amelyek az utóbbi irányba mutatnak, és amelyek kormányzati támogatása egyfajta választ jelenthetne a Nemzeti alaptantervvel kapcsolatban olyan gyakran emlegetett dilemmákra. Az első a tízosztályos általános iskola. Ezt – pontosabban az utolsó két évfolyamot – szokás nálunk parkolópályának, zsákutcának tekinteni, mindenesetre olyasminnek, ami egyáltalán nem számít. A *tízosztályos általános iskolának* valóban nincs folytatása, de csak addig, amíg nem vesszük komolyan a NAT-ot. Innentől kezdve létezik *felső középiskola*, amely akár a legmagasabb szintű oktatás irányában is a tíz osztály folytatása lehet. És innentől kezdve nem arról van szó, hogy a tíz osztály zsákutca, ezért nem is adhat színvonalas képzést, hanem arról, hogy a tíz osztály akkor és csak akkor válik zsákutcává, ha nem ad színvonalas képzést. Megoldás lehet a tizenkét osztályos *komprehenzív* iskola, amely tehát egy intézményen belül biztosít differenciált oktatást, a 11. évfolyamtól kezdve szakirányú képzést is – következetesen biztosítva a pályamódosítás, a csoportok közötti átjárás lehetőségét. A legnagyobb esélye valószínűleg a harmadik megoldásnak, a *bokoriskolának* lehet. Ebben az esetben egy középiskola egy vagy több általános iskolával köt együttműködési szerződést. Lényege: a középiskola minden jelentkezőt átvesz a társult általános iskolából, miközben nem zárja ki a 10. évfolyam utáni szelekció lehetőségét. A középiskolának is hasznos egy ilyen társulás: hosszú távra biztosítja magának az utánpótlást olyan iskolákból, amelyeket jónak tart, amelyekkel helyi tantervüket közösen dolgozták ki, és állandó szakmai kapcsolatban állnak.

Beszéljünk tehát a lényegről! A NAT fáj, de az iskolarendszer beteg. Fájdalomcsillapítót követelünk, a NAT fellazítását, ez azonban ezúttal csak növelné a bajt. Fordítsuk figyelmünket az iskolarendszer bölcs és fokozatos korszerűsítésére!

Mentálhigiéné



Tekintsük értékek önmagunkat

– Gáspár Zsuzsával, a Mentálhigiénés Programiroda oktatási igazgatójával beszélget Schüttler Tamás –

A mindennapi életben a mentálhigiéné fogalmának hallatán nagyon sokan pszichológusra, pszichiáterre, lelkileg beteg emberek gyógyítására gondolnak. Még inkább tisztázatlan a pedagógiai mentálhigiéné fogalma. Mit értünk ezen a fogalmon, és mi a tevékenység tartalma az iskolában?

– A mentálhigiéné szemlélet, attitűd, az embernek önmagával, személyiségével, lelki és testi egészségével kapcsolatos beállítódása, nevezetesen az, hogy értéknek tekinti önmagát, a személyiségét, a saját egészségét, jó pszichés állapotát. A mentálhigiéné semmiképpen nem a beteg, sérült emberek gyógyítása, a pedagógiai mentálhigiéné pedig kiváltképpen nem a „hibás” gyermekek megjavítása. A mi értelmezésünkben a mentálhigiénés tevékenység keretében – de persze nem csak ebben – kell megtanítani az embereknek, ezen belül nagyon hangsúlyosan a gyerekeknek és a fiataloknak azt, hogy tekintsék önmagukat értékek, s akkor ennek hatására bizonyára meg fog változni önmagukhoz, egészségükhöz a viszonyuk. Azért említettem, hogy hangsúlyosan a gyerekeknek és a fiataloknak kell mindezt megtanítani, mert noha nagyon sokféle felnőttekhez szóló programunk van, úgy látjuk, hogy ezt a szemléletet igazán hatékonyan a gyerekek között lehet elterjeszteni. Bennük alakítható ki az az attitűd, amely a személyiségen belüli feltétele annak, hogy tudatosan és ugyanakkor önkéntelenül is értékek tekintsék önmagukat, vigyázzanak önmagukra, egészségükre. Amennyiben ez sikerülne, akkor reményünk lehetne arra, hogy az adatokból közismert tragikus magyar egészségügyi állapotok elkezdjenek javulni. Tisztában vagyunk azzal, hogy a mentálhigiénés szemléletnek az elterjedése, a beépülése az egyes emberek gondolkodásába, értékrendszerébe nem megy – a dolog lényegéből adódóan nem mehet – gyorsan végbe. A hatékony mentálhigiénés munka mellett is hosszú évek kellene ahhoz, hogy az első eredmények az emberek szemléletében változást mutassanak.

– Ezek szerint a mentálhigiénés tevékenység korántsem csak a lelki egészség védelmére irányul, hanem céljának tekinti a testi egészséget értékek tartó emberek nevelését.

– Természetes, hogy a mentálhigiéné az embert egészként kezeli, s így a testi és a lelki egészség nem válik szét. Ha az ember önmagát értékek tartja, akkor abban benne foglaltatik az, hogy érték számára az egészsége, amelyre tudatosan és öntudatlanul is vigyázni fog. A tudatos életvezetés mellett fontosnak érzem azt, hogy az önmagát értékként kezelő szemlélet a nem tudatos, az önkéntelen szintjén is épüljön be az emberek magatartását, cselekvését, viselkedését irányító pszichés

rendszerbe, mivel a mindennapi tevékenységeink, reakcióink zömét ez a nem tudatos szféra irányítja.

Már utaltam rá, hogy a mentálhigiéné egyik legfontosabb célja az, hogy segítsen az embereknek abban, hogy jóban legyenek önmagukkal. Aki tele van agresszióval, aki haragszik a világra, akinek nincs önbizalma, aki nem bízik abban, hogy a sorsát a kezébe tartja, az hiába tudja, hogy fogat mosni helyes dolog, mégsem biztos, hogy reggel fogat fog mosni, hiszen ezt a tudati szinten lévő ismeretet elnyomja az attitűdök szintjén a rossz közérzet, az agresszió, az önbizalomhiány, a fenyegetettség érzése. Természetesen ez a példa nagyon sarkított, de benne van a mentálhigiénés szemlélet lényege. Amit mondok, az nem jelenti az ismeretek lebecsülését. Munkánkban fontosnak tartjuk az egészséggel, azon belül a lelki egészséggel kapcsolatos ismeretek terjesztését, de ezek csak akkor vezetnek az egészségmegőrző magatartáshoz, ha az attitűdök, a beállítódások – a nem tudatos szféra – szintjén is bekövetkezik a kedvező változás. Álljon példaként erre a drogmegelőzés, amelyhez az ifjúság körében talán most még érdemes hozzákeзdeni, talán most még lehet tenni annak érdekében valamit, hogy a felnövő gyerekek kevésbé legyenek kiszolgáltatva a drogvészelynek. A megelőzés érdekében a gyerekek, a fiatalok számára sokféle ismeretet is kell nyújtani arról, hogy milyenfajta drogok léteznek, milyen veszélyekkel jár a fogyasztásuk, melyiknek milyen a hatása. De a drogmegelőzés szempontjából igazán annak van jelentősége, hogy sokféle eszközzel segítsük a gyerekek egészséges személyiségfejlődését, azt, hogy igazán jóban legyenek magukkal. Az a gyerek vagy serdülő, aki értékékként gondol önmagára, aki jóban van önmagával és a környezetével, sokkal kisebb valószínűséggel fog a drog után nyúlni, mint az a társa, aki tele van feszültséggel. És ha valamilyen okból mégis találkozik a droggal, teszem azt, valahol, egy társaságban elszív egy marihuánás cigarettát, attól még nem lesz drogfüggő. Hasonló a helyzet az egyszerű-egyszer megivott egy pohár alkohol esetében is. Igazi védeettséget a személyiség épsége biztosít.

A mentálhigiéné fogalmát tehát nagyon szélesen értelmezzük, munkánk az egész emberre irányul, lelki és testi egészségére egyaránt. A munkánk egyik ellenőrző pontja lehet az egészségügy, hiszen eredményeinket majd ott lehet a legbiztosabban mérni. Mint már említettem, a magyar népesség egészségi állapota, a morbiditási és a mortalitási adatai egyszerűen tragikusak, lényegesen rosszabbak, mint az erre vonatkozó hatvanas évekbeli adatok. A mentálhigiénés munka céljainak, formáinak kialakítása, az egész mentálhigiénés program mögött az a feltételezés van, hogy ennek a rendkívül rossz egészségügyi helyzetnek az egyik legfőbb oka a rossz viszony önmagunkkal, önmagunk értékének lebecsülése. Valójában az igazi mentálhigiénés feladat az, hogy megpróbáljuk önmagával összebarátkoztatni a lakosságot. A mentálhigiéné tehát elsősorban értékek, attitűdök, beállítódások formálása, s emellett ismeretek terjesztése.

– *Mit jelent ebben az összefüggésben a pedagógiai mentálhigiéné?*

– Az iskolai mentálhigiéné alapvetően szintén szemléletmód, amely segíti a személyiség egészséges fejlődését, azt, hogy a gyerekek ne szorongásokkal, félelmekkel terhesen éljék végig iskolás életüket. A pedagógiai mentálhigiéné nem egy elkülönült iskolai funkció, nem szabad úgy elképzelni, hogy van egy iskolapszichológus – ilyen egyébként már alig-alig van az iskolákban – és az ellátja a mentálhigiénét.

nés nevelés feladatait. A pedagógiai mentálhigiéné szemléletnek át kell – kellene – hatnia az iskola egészét, jelen kell lennie a pedagógusok teljes tevékenységében.

– *Mi jellemzi a mentálhigiéné szemléletű pedagógust?*

– Ha nagyon egyszerűen akarok fogalmazni, akkor egyetlen mondattal válaszok: az ilyen pedagógus nem fél a gyerektől – bár tartok tőle, hogy ezzel a kijelentéssel magamra haragítom a pedagógusok némelyikét. Hogy megvilágítsam, valójában mire is gondolok, elmondok egy saját történetet. Az én lányom mindig kilógott a sorból az iskolában, mindig baj volt vele. Rettogtem, ha hivatnak az iskolába, alázatosan küsztem be, szinte a küszöb alatt, mert mindig tudtam, hogy a gyerekekkel kapcsolatos bajokat fogják a képeembe mondani. (Pedagógiai mentálhigiéné feladat az is, hogy a szülő ne szorongva menjen be az iskolába.) Mindezek ellenére egy pozitív kicsengésű történetet mondok el. Ötödikes volt a lányom, amikor a magyartanárra hivatott. Ez alkalommal is félttem, el voltam rá készülve, hogy alázatos leszek, elnézést kérek mindazért, amit a lányom csinál, megígérem, hogy jobb lesz, s megpróbálom elmagyarázni ennek a tanárnak is azt, amit előtte már jó néhány másik tanárnak is megpróbáltam elmondani: a gyerekeim azért és attól szemtelen, mert hihetetlenül szorong az iskolában. Emiatt nehezen kezelhető. Erre a tanárok mindig adtak valamilyen választ, például azt: attól, hogy szorong, még megírhatná a leckét, figyelhetne az órán. Erre rendszerint nem tudtam mit felelni, itt szinte mindig megremeedt a tanárokkal folytatott beszélgetésem. Tehát vegyes érzelmekkel bementem a magyartanárnőhöz. Elkezdődött köztünk a beszélgetés, szorongva nekifogtam, hogy előadjam azt, amit már a többi tanárnak is megpróbáltam elmondani: szorong a gyerekeim, azért kezelhetetlen sokszor, oda fogok hatni, hogy megírja a leckéjét. S folytatam volna, de a tanárnő feldúltan azt mondta nekem: „Már megbocsásson, de ez az én dolgom.” Azt hittem, rosszul hallok. A tanárnő elmagyarázta nekem, hogy az ő felfogása szerint a gyerek a tanárnak és nem a szülőnek írja meg a leckét, hiszen a tanárnak viszi be azt az iskolába. Nem a szülő dolga a lecke megírása. Meghatódtam. A lányom ma 27 éves, de ezt a tanárnőt még mindig emlegeti, pedig hihetetlenül sok egyest is kapott tőle. De tudja a Szózatot, sok más fontos verssel együtt. És nem azért tudja, mert éjszaka zokogva ugyan, de velem megtanulta, hanem azért, mert a Mária néni kedvéért meg kellett tanulnia a Szózatot. Ennek a tanárnőnek nagyon szilárd belső képe volt arról, hogy mi a dolga. A szó pedagógiai értelmében volt magabiztos, kiegyensúlyozott. Sohasem félt a gyerekektől. Jól tanította a magyart, fűtült rá, hogy akkoriban éppen az volt a divat, hogy nem kell a verseket könyv nélkül megtanulni. Ő szigorúan megkövetelte a memoritert, mert tudta, hogy az fejleszti az emlékezetet, s talán a gondolkodást is. Egyszerre volt szigorú, határozott és ugyanakkor meleg, szeretetteljes. Mert követelni, következetesen szigorú lenni, ugyanis tudta, hogy a gyerekeknek szükségük van erre, mivel ez ad nekik biztonságérzetet. És a gyerekek mégsem féltek ezektől a követelményektől, hanem tiszteletben tartották azokat. Nem szorongást, hanem tekintélyt ébresztett a követelménytámasztás, munkára készítetett, bizalmat keltett, és a követelmények teljesítése önbizalmat adott. Ettől a tanárnőtől dicséretet kapni rangot jelentett.

Azt hiszem, a példa jól érzékelteti, hogy a mentálhigiéné szemlélet nem jelent valami parttalan empátiát, puha engedékenységet, hanem a követelés és a bizalom egységét.

- Átnézve a Mentálhigiénés Programiroda „Esetmegoldó Pályázatának” díjnyertes pályamunkáit¹ kiderül, hogy a mentálhigiénés szemlélet iskolai érvényesülése borzasztó egyszerű dolgokban nyilvánul meg. A tanítónő jól bánik a hangjával, nem engedi, hogy a saját esetleges feszültsége átmenjen a tanítási órai viselkedésébe. Megértő a gyerek problémáival, segíti az iskolával szembeni félelmek, ellenérzések oldását. Igyekszik tudatosan kezelni a közte és a gyerekek, illetve a gyerekek egymás közötti konfliktusait. Ha szkeptikus vagy még inkább cinikus lennék, azt is mondhatnám, hogy semmi új nincs ebben a szemléletmódban. Hiszen az, hogy a pedagógus megpróbálja megérteni a gyereket, megpróbálja a személyiségének a stabilitását biztosítani, hogy egyszerre próbál követelményeket támasztani és ugyanakkor empátiával, szeretettel közelíteni felé, mind olyan elemei a pedagógiai tevékenységnek, amelyek egy jó pedagógus nevelési eszköztárában benne kell hogy legyenek. Minek akkor ennek a szemléletnek az érvényesítése érdekében egy átfogó programot életre hívní?

- Értem a kérdését, és azt is érzem, amit mögé gondol. Azért van szükség ezeknek a mindennapnak tűnő dolgoknak az újrafelfedeztetésére, mert a pedagógusszakmával valami nagyon rossz történt az elmúlt ötven évben. Hihetetlenül lecsökkent a társadalmi presztízse. A pedagógusok aránytalanul túlterheltek, feszültek lettek. Ők sem becsülik meg kellően saját magukat, szakmailag és persze emberileg is elbizonytalanodtak. Ők sem értéküként tekintenek önmagukra. A pedagógusok esetében is ez a mentálhigiénés problémák végső oka. Az iménti személyes történetben szereplő tanárnő biztos volt abban, hogy amit csinál, az jó, nem volt benne semmi bizonytalanság ebben a tekintetben. Ép és szilárd volt a személyisége, egészségesen működött az önértékelése, nem sodródott pedagógiai divatokkal.

A kérdésében benne foglalt minősítéssel – hogy tudniillik a pedagógiai mentálhigiénés szemléletben nincs semmi új – alapvetően egyetérték. Ezek valóban nem új dolgok. Elvben ezek a szemléleti és módszerbeli elemek a pedagógiai tevékenység természetes részének tekinthetők. Azaz nem kívülről, mintegy a pedagógiától idegen elemként kell bevinni ezeket a nevelési gyakorlatba. Mindez azonban akkor lenne igaz, ha nem olyan lenne a pedagógusok helyzete, közérzete, személyiségük állapota, mint amilyen. Hangsúlyozom, ezért legkevésbé a pedagógusokat lehet felelőssé tenni. Egy meggyötört, önbecsülését veszített társadalmifoglalkozási csoport esetében nem lehet természetesnek venni olyan személyiségjegyek meglétét, mint a magabiztosság, a helyes önértékelés, a saját személyiség feletti tudatos kontroll. Kétségtelen, hogy a mentálhigiénés szemléletnek vannak olyan elemei – például a konfliktuskezelés, az empátia, az önkontroll és sorolhatnám tovább –, amelyeket meg lehet és meg is kellene tanítani. Nem szabadna, hogy a pedagógus gyerekek iránti magatartását olyan mértékben befolyásolja a pillanatnyi lelki állapota, az, hogy hogyan ébredt aznap reggel, mint ahogyan az ma történik. Tréningekkel, személyiségfejlesztő módszerekkel meg lehet tanítani a pedagógusokat arra, hogyan legyenek urai a személyiségüknek. Azonban ennél mégis fontosabbnak tartom azt, hogy az egész pedagógusszakmát jobb társadalmi helyzetbe kellene hozni. Hiszen az a tanár, aki feszült, fáradt, ideges, kevés pénzt keres, aki az iskolai munka után a megbukni készülő gyerekek korrepetálásával próbálja kiegészíteni a megélhetéséhez nem elegendő iskolai jövedelmét, nyilván-

¹ A díjazott pályamunkákból ebben a rovatban válogatást közlünk.

való, hogy a személyiségfejlesztő tréningek ellenére másnap is feszülten és fáradtan fog a katedrára állni. Ennyiben a pedagógusok mentálhigiénés szemléletét erősítő programok lehetőségei, azok hatékonysága meglehetősen korlátozott.

– *Miért nem tekintik önmagukat értéknek a pedagógusok?*

– Ki tekinti ma Magyarországon magát értéknek? Ez egy rossz idegállapotban lévő ország, ahol tömegével élnek agresszív, önagresszív, magukat nem becsülő, magukban nem bízó, önmagukat nem szerető emberek, akik nem hisznek abban, hogy az életüket a kezükben tartják, akik nem élik meg annak az élményét, hogy urai a sorsuknak. A pedagógusok is ennek a társadalomnak a részei. Tehát nemcsak a társadalom egészét jellemzi ez a rossz mentális közérzet, hanem őket is. Azt, hogy miért jellemző tömegesen ránk az, hogy önmagunkkal rossz viszonyban vagyunk, sok minden magyarázza – elsősorban a történelmünk, az elmúlt évtizedek, a legutóbbi években megélt változások – és még számos más ok. Meghaladná ennek a beszélgetésnek a kereteit ezek részletezése. Minden társadalmi, foglalkozási csoport esetében lehetne speciális okokat is említeni. Amint utaltam már rá, a pedagógusok esetében óriási szerepe van az évtizedek óta tartó kiszolgáltatottságnak, a társadalmi és anyagi megbecsülés hiányának, a szakmai és persze a személyes autonómia évtizedeken át jellemző korlátozottságának.

– *A magyar társadalom rossz közérzete, pesszimizmusa kapcsán gyakorta vetődik fel a sajátos magyar lelkiállat, a rossz közérzet mintegy „genetikus kódoltságának” a problémája. Ön szerint van-e ebben igazság – bevallom, én meglehetősen kételkedem benne –, vagy ezek is végső soron történelmi képződménynek tekinthetők? A kérdés azért fontos, mert a mentálhigiénés munka stratégiája és természetesen eredményessége szempontjából a reá adott válasz meghatározó lehet.*

– Ha erre a kérdésre igazán felelni tudnék, akkor valószínűleg most a nagydoktori disszertációmra dolgoznék. Természetesen a problémára lehet választ keresni az e téren jelentkező bizonytalanság és ellentmondás ellenére. Én is gyakran teszem fel ezt a kérdést önmagamnak. Én minden létező ellenvélemény és ellenérzés dacára hiszek mind a rossz közérzet genetikai rögzítettségében, mind a sajátos nemzeti lelkiállat, karakter létezésében. Elég itt arra utalni, hogy az emigrációban élő magyarok körében is sokkal nagyobb az öngyilkosság gyakorisága. Az Egyesült Államokban, Bostonban a magyar közösségben évtizedek óta kiugróan magas az öngyilkosságok száma, összehasonlíthatatlanul magasabb, mint az azonos környezetben élő más eredetű amerikaiak körében. Ez biztosan nem véletlen, ennek oka kell hogy legyen. Egybeesik ezzel egy orosz genetikus mostanában nyilvánosságra került megfigyelése, mely szerint az orosz környezetben élő finnugor népek – így a finnek, az udmurtok – körében is sokkal magasabb az öngyilkosságok gyakorisága. Ezek a statisztikai megfigyelések azt erősítik, hogy a jelenségnek – és természetesen itt nemcsak az öngyilkosságra, hanem a pesszimizmusra, a rossz közérzetre stb. gondolok – mély történelmi okai vannak. Nem akarok nagyon messzire visszamenni, de azt gondolom, hogy a mi népünk esetében a jelenség magyarázata talán abban keresendő, hogy viszonylag későn érkezünk Európába, ráadásul több mint egy évezrede két nagy kultúra között élünk. Az embernek néha van olyan érzése, hogy a magyarság az ideérkezése óta – félve gondolom ki, mert végképp magamra haragítom a szociálpszichológusokat – emigráns szindrómát mutat. Mintha itt az ezeregyszáz éves országunkban is örök

emigránsok lennénk, mintha nem egészen a saját országunkban élnénk két kultúra közé beszorulva. Nem tudom, hogy valóban ez-e az önmagunkkal való „rosszban lét” igazi magyarázata. Amennyiben ez lenne, akkor sem lehet ezen a feltételrendszeren változtatni, nem lehet a magyarságot egy, az alkatához esetleg jobban illeszkedő térbe helyezni. Ez azonban nem azt jelenti, hogy ez ellen a rossz mentális állapot ellen nem lehet semmit tenni. Már csak azért sem, mert számomra e tekintetben optimizmust ad a finn példa. Ők is rendkívül rossz helyzetből indultak húsz évvel ezelőtt. Kidolgoztak egy fantasztikus mentálhigiénés szisztémát, és két évtized alatt rendkívül sokat javult a lakosság mentálhigiénés állapota. Tehát van remény.

– Ez azt jelenti, hogy megváltoztatható egy ország, egy nép önmagához való rossz viszonya, értékrendszere?

– Ha meg nem is változtatható, de elindítható egy javulás, akkor, ha megfelelően koncentrálják az erre irányuló mentálhigiénés programokat. Erre jó példa az Egyesült Államok, ahol hosszú időn át egy nagy mentálhigiénés program keretében harcoltak a dohányzás és az alkoholfogyasztás ellen. A program a befektetett energia és pénz ellenére egy jó ideig szinte teljesen eredménytelen volt. Akkor úgy döntöttek, hogy abbahagyják a széles körű propagandát és csak két társadalmi-foglalkozási rétegre, az orvosokra és a pedagógusokra koncentrálják a dohányzás- és az alkoholelles propagandát. Viszonylag rövid idő alatt látványos eredmények születtek, hihetetlenül lecsökkent a dohányzás, bizonyos helyeken úgy néznek az emberek, ha dohányzik, mintha főbenjáró bűnt követne el. Amerikában, a szabadság honában drákói rendszabályokkal korlátozták a dohányzást, s az emberek el is fogadták ezt a szabályozást. Van tehát egy pont, ahol nem érvényesül a demokrácia, mert a tilalom az emberek érdekét, az egészségük védelmét szolgálja. Magyarországon e tekintetben más még a mentalitás. Az Országos Diákszövetség egészségügyi szekciójában több egyéb kérdés mellett felvetődött, hogy ha a tanároknak szabad az iskolában dohányozni, akkor a 17-18 éves diáknak miért nem szabad. Iszonyúan meglepődtek, amikor azt mondtam, hogy többek között azért nem, mert nekik, mivel az egész szervezetük fejlődésben van, még sokkal jobban árt, mint a felnőtteknek. Bizonyos dolgokat 18 év alatt nem enged meg a törvény, csak ennek az életkornak a betöltése után. Érdekes volt figyelni a gyerekeket, hogy mennyire meglepődtek attól a kijelentéstől, hogy ebben és az ehhez hasonló dolgokban nem érvényesülhet a demokrácia. Mellesleg meg kell jegyezni, hogy a pedagógusok mentálhigiénés szerepének hitelessége érdekében meg kellene tiltani azt, hogy az iskolában dohányozhassanak. Hogyan tud eredményes dohányzás elleni propagandát kifejteni az a tanár, aki a folyosón dohányozva sétál?

– Azt hiszem, eljutottunk a lényeghez, nevezetesen ahhoz, miképpen tud a mai iskolában érvényre jutni a mentálhigiénés szemlélet, hogyan tudja az iskola, még inkább a pedagógus formálni azokat az attitűdöket, amelyeknek eredményeként a felnövő nemzedék értéknek tekinti önmagát. Hogyan tudja az iskola fejleszteni a tanulók önbecsülését, oldani a szorongásukat, agresszivitásukat különösen akkor, amikor a gyerekek jelentős hányada olyan családi milióból érkezik nap mint nap az iskolába, amelyben egyszerre vannak jelen az egyre súlyosbodó anyagi problémák, a család érzelmi, pszichés működésének zavarai, a szülők rossz közérzete? Egyáltalán, hogyan tud hozzáférni az iskola, a pedagógus a tanulók személyiségének ezekhez a

szféráihoz, akkor, amikor az iskola matematikát, történelmet és irodalmat tanít, amikor a személyiségfejlesztésnek annyira szűkek a lehetőségei. S akkor még nem említettem a pedagógusok mentálhigiéné állapotával kapcsolatos – beszélgetésünkben már elemzett – problémákat.

– Valóban ezek a súlyos gondok együtt vannak jelen, együtt hatnak. Van azért, amiben előre lehet lépni. Kezdjük azzal, hogy van-e ma lehetősége az iskolának a mentálhigiéné szempontú személyiségfejlesztésre. Ha megnézi a Nemzeti alaptantervet, abban számos olyan elemet talál, amely támogatja a pedagógus ilyen jellegű tevékenységének lehetőségeit. Ez annak is köszönhető, hogy módunk volt arra, hogy mentálhigiéné szempontból hozzászóljunk a NAT-hoz. A NAT készítői részéről nagyfokú nyitottságot tapasztaltunk, és a javaslataink, megjegyzéseink érvényesültek a végső változatban. A legfontosabbnak azt érzem, hogy a mentálhigiéné nem tantárgyként jelenik meg, hanem az egyes műveltségterületeken megjelenő szemléletként. Ezt nem oldaná meg az, ha lenne egy egészségtan tantárgy – ha van, persze az nagyon jó. A mentálhigiénének azonban minden tanár tevékenységében jelen kell lennie. A matematikatanárnak és a nyelvtanárnak egyaránt segítenie kell, hogy a tanulók értékke válnanak önmaguk számára, hogy bízzanak önmagukban, hogy ne szorongjanak az iskolában.

Nagyon fontosnak érzem, hogy minél hamarabb előre tudjunk lépni a tanárok képzése és továbbképzése terén. A pedagógiai mentálhigiéné fejlődése alapvetően attól függ, hogy mennyire sikerül a tanárképzésbe beépíteni a mentálhigiéné mint attitűdöt. Tanárgenerációk kerültek úgy ki az egyetemekről és főiskolákról, hogy semmilyen mentálhigiéné képzésben nem részesültek. Pedig megtanulható eljárások, technikák egész sora létezik, amelyekkel javítható a tanári munka tudatossága és hatékonysága, amelyek birtokában tudatosan kezelhetők a konfliktusok. Nagyon szeretnénk elérni, hogy a tanári képesítés feltételei közé kerüljön be a mentálhigiéné ismeretek elsajátítása. A ma dolgozó pedagógusgenerációk mentálhigiéné ismereteinek bővítését, a sokat emlegetett mentálhigiéné szemlélet terjesztését sokféle továbbképzéssel segítjük. Két nagy országos mentálhigiéné program megismertetésére szervezünk tanfolyamokat. Egyik az Életvezetési készségek és ismeretek nevet viseli, amely egy amerikai mentálhigiéné program Magyarországra adaptált változata, Csendes Éva tanár dolgozta ki, sok társával együtt. Nagyon intenzíven támogatjuk a program terjedését, s azt, hogy a programot maguk az alkalmazó pedagógusok terjesszék, hogy megjelenjen a programhoz szükséges tankönyv és tanári segédkönyv. A másik átfogó akció a CHEF program, amely szintén pedagógusok által megtanulható, fejleszthető mentálhigiéné módszeregyüttes. Szeretnénk a tanártovábbképzésbe bevezetni a pszichológusok képzésében jól bevált mentálhigiéné hétévégeket. Ezekre a fajta együttlétekre a pedagógusoknak is nagy szükségük lenne, mivel itt nem a direkt képzés a cél, hanem az, hogy kötetlen együttlétek során sajátítsanak el módszereket, hogy csoportfoglalkozások keretében változzon a szemléletük, alakuljanak az attitűdjeik. Ezeken a hétévégeken mód nyílik az ellazulásra, a szellemi feltöltődésre, ami a segítőfoglalkozásokban gyakran jelentkező burn-out szindróma² ellensúlyozása szempontjából lenne nagyon fontos. A feltöltődést jól szolgálhatná a mentálhigiéné munkával érintkező szakterületek szakembereivel való folyamatos konzultáció lehetősége is.

² A problémákkal való telítődés, a kielégtségérzés megjelölésére használatos szakkifejezés.

Az iskolai mentálhigiénés munka fejlődése szempontjából is fontos, hogy az egyetemokről minél nagyobb számban kerüljenek ki posztgraduális képzésben részt vett mentálhigiénés szakemberek. Az iskolai mentálhigiénés munka tartalmának kiteljesedését nagyon sokoldalúan segíthetik a nevelési tanácsadók, amelyek ma elsősorban a valamilyen szempontból problematikus gyermekek fejlesztésével foglalkoznak. Ezekben az intézményekben rendelkezésre áll számos olyan jól felkészült, a pedagógiai problémákat közelről ismerő pszichológus, aki sokat tudna segíteni a pedagógusoknak részben a saját mentálhigiénés állapotuk kontrollálásában, részben az esetmegoldásokban. Vezetésükkel egy-egy iskolában kis mentálhigiénés műhelyek jöhetnének létre.

- Sok mindenről beszélgettünk, de mintha kihagytuk volna a legfontosabbat, a gyerekeket. Hogyan látja, ők mennyire nyitottak ebben az irányban, milyen esélye van annak, hogy ők már jóban legyenek önmagukkal, értéknek tekintsék önmagukat?

- Attól félek, hogy ma már a nyolc-tíz évesek sem elég nyitottak, ugyanis már ők is átvették a szüleiktől ennek az utolsó öt-hat évnek az úzottságát, a biztonsághiány okozta feszültséget s ebből következően a biztonság iránti vágyakozást. A gyerekek is azt élik most meg, hogy nincs biztonság, és nem sugallják nekik a felnőttek azt, hogy az elvesztett biztonságot ők majd helyreállíthatják. Az egészen picikben bízom, mert ők talán még nem sérültek. Ez természetesen nem jelenti azt, hogy a most iskolás gyerekek zöme esetében le lehetné mondani arról, hogy felfedeztessük velük önmaguk értékét, hogy növeljük az önbizalmukat. Mint ahogy nem lehet lemondanunk arról sem, hogy megpróbáljuk a személyiségükbe beépíteni az empátiát, a toleranciát, amely az egymás közötti kapcsolataikban csökkentheti a frusztrációt, az agresszivitást. Mindez azonban csak akkor vezethet igazán eredményre, ha a társadalom egészében elindul bizonyos stabilizáció. S itt most korántsem csak az anyagi jellegű biztonságra gondolok, hanem az emberek nyugalma szempontjából legalább ennyire fontos társadalmi stabilitásra, kiegyensúlyozottságra. Egy társadalom nem élhet tartósan olyan bizonytalanságban, amelyben most már elég hosszú ideje élünk.

- És mi lesz addig, amíg kiszámíthatóbbá válik az életünk?

- Addig is tenni kell valamit, az iskolában is, és az iskolán kívül is. Meg kívánjuk nyerni az egyházakat, az ifjúsági szervezeteket, a közművelődési intézményeket annak érdekében, hogy segítsék a gyermekek és a serdülők mentálhigiénés nevelését, a már többször említett attitűdök, beállítódások kialakítását. De ami talán még ennél is fontosabb: gazdag szabadidős programkínálatot kellene nyújtani a gyermekeknek, a fiataloknak, mivel a mentális épség megőrzésének, az egészséges személyiségfejlődésnek az értelmes és tevékeny élet az alapfeltétele. Az elmúlt években éppen ennek a gazdag és tevékeny gyermek- és ifjúsági létnek szűkültek be a lehetőségei.

S persze mindezen felül jövőképre, tanulásra és munkára ösztönző perspektívára lenne szükség, de ez már messze túlmutat a mentálhigiénés nevelésben érintettek kompetenciáján.

Iskolai mentálhigiéné

- Díjnyertes iskolai esetmegoldások -

A Mentálhigiéné Programiroda első - 1995-ben kiírt - iskolai esetmegoldó pályázatának három díjazott írását adjuk közre. A három írás három jellegzetes nevelési probléma - agresszív magatartású kisiskolás, az osztályban állandóan bohóckodással önmagára figyelmet felhívó gyerek, nehezen nevelhető elsőosztályos tanuló édesanyjával történő együttműködés - mentálhigiéné szemléletű kezelését mutatja be.

Palicz Istvánné

Magatartászavart mutató gyermekek az iskolában

Az embernél az elsődleges szükségletekre a filogenezis során ráépültek a másodlagos szükségletek, amelyek csak az emberi fajra jellemzőek.

Az embernek a fejlődése folyamán kell megtanulnia az elsődleges fiziológiai és a másodlagos (pszichoszociális) szükségletek kielégítésére szolgáló viselkedést. Természetesen nem kell minden egyes szituációra vonatkozó magatartást külön-külön megtanulnia, hanem összetett készenléti állapotokat, azaz attitűdöket, beállítottságokat tanul, amelyek cselekedeteinek kisebb-nagyobb csoportjait irányítják. Szociálpszichológiai kutatások rámutattak, hogy a közösség, amelyben az egyén nevelődik, messzemenően befolyásolja beállítottságát. A szükségletekben és kielégítésük, illetve ki nem elégítésük történéseiben a személyiségfejlődés két tényezője: az organikus érés és a környezeti hatások szorosan összefonódnak.

A személyiségzavarokat előidéző miliőártalmak azáltal válnak ártalmakká, hogy a környezet egyrészt a fejlődő gyermek szükségleteit nem elégíti ki, másrészt olyan másodlagos szükségleteket alakít ki benne, amelyek a későbbi fejlődés folyamán konfliktusszituációk forrásaivá válnak.

A ki nem elégített és a hibás irányú szükségletek következtében a gyermekben az adaptáció indítékai csökkennek, a szokások, a beállítottságok, a normák nem alakulnak ki, s a személyiségfejlődés kisebb-nagyobb mértékben az általánostól eltérő kóros folyamatúvá válik.

A környezeti ártalmak a következő - leginkább előforduló - személyiségfejlődési rendellenességeket hozhatják felszínre:

- érdeklődési, figyelemösszpontosítási, gondolkodási zavarok,
- rendellenes magatartás a teljesítménnyel szemben,
- agresszív magatartás,
- hazudozás, lopás,
- csavargás,
- hipermotilitás,
- pótcselekvések stb.

Nehezebben vehető észre a szorongásos állapot megnyilvánulásai (és talán nem is okoznak annyi „bosszúságot” a pedagógusnak), de ezek oldása is a feladataink

közé tartozik. Külön figyelmet igényel a tanulási nehézséggel küzdő gyermek, aki nem vagy csak nehezen tud eleget tenni az átlagos iskolai követelményeknek. Az eredetileg „csak” teljesítményproblémákhoz rendszerint viselkedési zavarok is kapcsolódnak. Mivel nem tud úgy teljesíteni, mint társai, szükségszerűen jut el a gyermek az alacsony önértékeléshez, romlik szociális pozíciója társai között stb. Ez kompenzáló viselkedésre készteti a tanulót, ami megnyilvánulhat bohóckodásban, agresszióban, rezignáltságban stb.

A fentiek ismerete nagyon fontos ahhoz, hogy sikeresen oldhassuk meg a nevelési problémákat. Ennek tudatában nem fordulhat elő, hogy rosszindulatúnak, bosszantásnak könyveljük el a gyermek negatív megnyilvánulásait.

Minden gyermek számára fontos, hogy legyen legalább egy olyan felnőtt, aki példaképe lehet, akiben bízhat, akire felnézhet, aki érzelmi támaszt nyújt neki. Még fontosabb ez az érzelmi-akaratú élet terén sérült gyerekeknek, aki a családjában nem kap megfelelő szeretetteljes gondoskodást. Számára csakis a pedagógus lehet az a szeretetforrás, akitől új vonásokat vehet át, vele azonosulhat érzelmileg.

Esettanulmány

K. K. 8 éves kislány látszólag nem is akart társaival kapcsolatot kialakítani, dacosan nézte a többiek játékát, munkáját. Ha mégis bekapcsolódott az együttes tevékenységbe, hamarosan szembefordult társaival, vélt vagy valós sérelmeit verekedéssel torolta meg. Hirtelen haragú, agresszív magatartásával „uralkodott” a környezetén. Viszonylag jó képességekkel rendelkezett, de makacssága gátolta az iskolai munkájában is (például nem szólalt meg stb.). Ezenkívül problémát okozott, hogy az óráközi szünetekben néhány percére sem lehetett szem elől tévesztetni, mert mindjárt verekedésbe keveredett. Ugyanakkor sértett és magányos volt.

Családi körülményei rosszak voltak, apja sokat ivott, mindennapos volt, hogy szülei megverték, érzelmileg elhanyagolták.

Úgy tűnt, nem mer bízni sem társaiban, sem nevelőiben, mert gyermeki szeretetét már sokszor visszautasították. Nem meri kinyilvánítani szeretetét, állandó „készenlétben áll”, nehogy újabb érzelmi sérülés érje. Megpróbáltam beleélni K. helyzetébe magam, milyen érzés egy nyolcéves kislánynak ilyen magányosnak és mindig „rossznak” lennie. Empátia nélkül nem alakulhat ki megfelelő szeretetkapcsolat nevelő és gyermek között. Bármennyi gondot okozott is, nem vontam meg tőle szeretetemet, elfogadtam, és kerestem az okot, ami kiváltja belőle ezt a magatartást. Legfontosabbnak éreztem, hogy elfogadtassam vele magam, hogy bizalommal legyen irántam. Segítette ezt elérnem, hogy kisebb-nagyobb személyes kérésekkel fordultam hozzá. Segítsen vinni a táskámat, vegyen ki a zsebemből valamit stb. Eleinte ez nagyon meglepte őt, de az én természetes viselkedésem feloldotta. Gyakran bíztam meg közösségi feladatokkal, figyelemmel kísérve, hogy sikeres legyen, háttérből irányítottam, segítettem. Közben persze továbbra is adódtak megoldásra váró problémák, de sohasem szeretetelvonással büntettem. Egy-két hónap elteltével elfogadott engem, sikerült érzelmileg magamhoz kötni. Nemcsak ő bízott benne, hanem én is benne.

Később is sokat kellett a gyereket biztatni: „Tudom, hogy meg fogod csinálni, bízom benne, hogy rendben lesz stb.” A „kedvemért” már képes volt bizonyos fokú alkalmazkodásra. Egy-egy kirívó viselkedése után mindig alkalmat adtam a kettőnk közötti megbeszélésre, „kibeszélésre”. A megértő, megbocsátó magatartásom sikeresnek és hatékonynak bizonyult.

A következő feladat az volt, hogy leválazzam magamról, híd legyek közte és társai között. Bevonam tehát közös, nagymozgásos, fizikai erőfeszítést igénylő játékokba, ahol önérvényesítési lehetőséget kapott, pozitív vezető szerephez jutott. Pozitív hatású volt, hogy nem csupán irányító szerepet vállaltam, hanem magam is tevékeny részese voltam a játéknak. (Ez egyébként rendkívül hatékony nevelési eszköznnek bizonyult minden helyzetben.)

Kétszemélyes kapcsolatban is és csoportos foglalkozásokon is sokat játszottam a kislánnyal mimetikus játékokat, amelyek segítik a metakommunikatív jelek megértését. A gyermek értékelésekor fontosnak tartottam a metakommunikáció jelenlétét, mely erősítette a megfelelő viselkedést elősegítő motivációk gyakoribb megjelenését.

Természetesen a gyermek családi miliójének ártalmait megszüntetni nem állt módomban, mégis sikerült kompenzálni azt szeretetteljes bánásmóddal, empátiás attitűddel. Társai elfogadták, beilleszkedett a közösségbe.

Demusné Kádár Kata

A bohóc

A tanító gyakran találkozik bohóc típusú gyerekkel, aki társai előtt produkálja magát és népszerűsége törekszik. Nagy problémát akkor okoz, ha a tanuló nemcsak a szünetekben és szabadidőben teszi ezt, hanem a tanítási órákon is.

A harmadik évfolyamon túlkoros tanulót kaptunk. Viselkedése nap mint nap megnehezítette oktató-nevelő munkánkat. Csak a bohóckodásnak járt az esze, és ezzel megkeserítette napjainkat. Másfél évünkbe telt, míg látható eredményt értünk el nevelésében.

Hátrányos körülmények között kezdte az általános iskolai tanulmányait. Családi helyzete labilis volt. Mostohaapával és testvérrel bővült a családjuk. Személyisége teljesen háttérbe szorult az új családtagok mellett. Az első két osztályt nagy lemaradással zárta. A tanulási kudarcok kedvezőtlenül befolyásolták magatartását: nehezen nevelhetővé vált. Tanulmányi eredménye hónapról hónapra romlott. Végül meg kellett ismételnie a harmadik osztályt. Szorongó volt és megkeseredett, nem találta a helyét. Nem vett részt az irányított tanulásban. Közepes értelmi képességei ellenére önálló munkái értékelhetetlenek voltak.

Tudatosan zavarta a tanítási órákat. Szórakoztatta önmagát és társait. Ehhez felhasználta minden fellelhető eszközt, ami a keze ügyében volt. Magához vonzotta furfangos ötleteivel társai figyelmét. Ceruzáját repülőnek, babának álcázta, bábozott vele. Kezéből mindig kikerült valami új figura. Ha megfosztottuk eszközeitől, akkor mimikáival vagy ruhadarabjaival szórakoztatta a nézőközönséget. Szemével pásztázta az osztály tanulóit. Ha valakinek lankadt a figyelme, rögtön megragadta tekintetével és játékba hívta. Máris kezdődhetett az előadás! Mindenből tudott játékot csinálni.

Ötleteiből kifogyhatatlannak tűnt. Azokkal kapcsolatban sikerélménye volt. Csak ilyen módon tudott érvényesülni. A tanítási óra csendje jó alkalom volt arra, hogy elkalandozó, játékra fogékony pajtásokra találjon. Népszerűsége egyre nőtt. Mi meg naponta hadakoztunk féktelen természetével.

Apránként oldottuk meg ezt a nevelési problémát. Lassan építettük le szereplési vágyát, kitűnni akarását. Térben úgy helyeztük el a tanteremben, hogy minél

kevesebb tanuló láthassa, hallhassa. Egyik szemünk mindig rajta volt, hogy csírájában elfojthassuk legújabb próbálkozásait. Csak a tanuláshoz legszükségesebb eszközt engedtük a padjában elhelyezni. Erős ellenőrzés alatt állott. Szigorral kényszerítettük figyelemre és munkára. Ezzel egyidejűleg lehetőséget adtunk számára, hogy szerepelhessen és érvényesülhessen. Egyéni bánásmódban részesült, hogy megtalálja helyét és önmagát. Naponta külön feladatokat találtunk ki számára, hogy fizikai erejét és mozgásigényét levezethesse. Erős testalkatú, mozgékony gyerek volt. Nyolcévesen sem tudott tíz percet egy helyben ülni. A taneszközök előkészítésében segédkezett. Rendszeresen vállalkozott teremrendezésre. Időnként munkát vállalt a kertészünk mellett. Naponta többször szabadjára kellett engedni. Ilyenkor egyedül lehetett és tevékenykedhetett. Csak az ilyen közbeiktatott szünetek után lehetett koncentrált tanulásra bírni.

Helyet és időt biztosítottunk számára, hogy szerepelhessen. Először felkértük, később ő jelentkezett egy-egy szerepre. Irodalmi órákon könyvbemutatót vállalt. Dramatizálások szerepeket kapott. Környezetismereti órákon beszámolhatott kedvenc állatairól. (Nagyon érdekelte az élő természet.) Szeretett búvárkodni a könyvtárban. Soha nem utasítottuk vissza ötleteit. Amint lehetett, beépítettük a tanítás folyamatába. Legnagyobb sikereit a rajz- és technikaórákon érte el. Nagyon kreatív gyerek volt, jó kézügyességgel is rendelkezett. A hajtogatós könyveket önállóan használta. Később megbíztuk, hogy vezessen hajtogatós foglalkozást. Boldog volt, hogy pajtásai elfogadják utasításait. A szabadidőben gyakran meglepett bennünket kedves papírfigurákkal. Kitalált, saját figuráival díszítettük tantermünket. Büszke volt rá, hogy társai figyelik.

Kiépítettük számára közösen a siker útját. Érezte, hogy mellette vagyunk, bízunk benne, ezért próbált alkalmazkodni. Újra megismertettük vele az iskolai szabályokat. Nehezeze esett, de alávetette magát az íratlan törvényeknek is. Tudta, hogy hol, mikor, mit szabad csinálni, és hogy mindennek megvan a maga helye és ideje. Nem volt már szüksége pantomimjátéokra, mutatóványokra, trükkökre. Megtalálta helyét a közösségben, elfogadták személyiségét.

Kolléganőmmel közös erővel sikerült a ránk mért feladatot megoldanunk. Ehhez naprakészen ismertük a gyerek lelkiállapotát, előrehaladását. Mindennap konzultáltunk vele kapcsolatban. Azonos követelmények elé állítottuk. Gyakran együtt értékeltük magatartását, tanulását. A közös erőfeszítésnek meglelt az eredménye. Feledésbe merültek azok a régi, nehéz percek, amelyek kínlódást jelentettek mindannyiunk számára.

Együttes munkánkhoz a szülők is csatlakoztak. A céltudatos nevelés idején többször meglátogattuk a családot. Megpróbáltunk az édesanyával közös célt megfogalmazni a tanulóval kapcsolatban. Vizsgálódásainkat látva ő is nagyobb figyelmet fordított a gyermekeire. Nevelési módszerei tudatosabbá váltak. Megértéssel és szeretettel állt gyermeke mellé.

A tanulásban a túlkoros gyerek lassan zárkózott fel. Hiányosságait azonban még évekig kell pótolnia. Mégis nyugodt szívvel adjuk át a felső tagozatnak, mert biztosítva látjuk továbbhaladását. Személyisége magabiztos, törekvő, közreműködő a nevelésben. A közösen megfogalmazott célt következetes neveléssel és tanítói szeretettel értük el. Munkám során *Gandhi* szavai erősítettek: „A szeretet lángjaiban a legkeményebb vasnak is meg kell olvadnia!”

Kálmár Mária

Esetmegoldás

Izgalommal vártuk az elsősök érkezését, a sok kis kíváncsi, tudásra váró gyereket. A tanévnyitó után felmentünk a terembe, ismerkedtünk egymással. Sajnos egy kisfiú nem jött el, de úgy gondoltuk, biztosan még nem érkeztek haza az üdülésből, vagy megbetegedett.

Másnap teljes volt a létszám – Tamás, nevezzük így – a hiányzó kisfiú is megérkezett.

Találkozásunk már sok intő jelet hozott. Az első tanítási napon üres táskával, kulccsal a nyakában, ennivaló nélkül érkezett. Hiányoztak az elsős gyereket iskolába engedő feltételi szülői kezek. Ráadásul, mikor belépett közénk, társai azonnal a lakótelepen ismert gúnynevének szólították, kérdés nélkül elkezdték sorolni a kisfiú viselt dolgait.

Tamás korai terhességből született. A szülők elváltak. A válás óta az anya egyedül neveli a gyereket, elég rapszodikusán. Az anya új, időleges kapcsolatait mindig befolyásolták kettőjük kapcsolatát. Mennyire fogadta el az új társ a kisfiút, úgy került előtérbe, vagy még jobban elhanyagolták.

Az édesapa nem törődik vele. Évente talán egyszer, ha látogatja. Az anya nevelési módszereinek sorába az apával való fenyegetés is beletartozik. Ennek ellenére a gyerek egy álomvilágot épített fel magában az apjáról.

Szociális hátterük nagyon szegényes volt. Az anya hosszú ideig munkanélküli volt. Nem volt állandó lakásuk. Óvodába is több helyre járt a kisfiú, ahol épp laktak. Azután sikerült végre lakáshoz jutniuk, és egy állandó partnert talált az édesanya.

A gyerek elfogadja az új helyzetet, de még nem tud beilleszkedni. Túl hosszú volt az idő, amíg eljutottak ideig. Az „utcagyerektől” egyből azt várják el, hogy szófogadó, segítőkész, példás magatartású, jó tanuló stb. legyen.

Tamás nagyon agresszív volt társaival, nehezen alkalmazkodott, akaratos, makacs. Állandóan szembeszegült azzal, amit kértek tőle, ilyenkor dühkitörései voltak. Gyakran vérzett az orra. Tanulási zavarral küzdött, a hiperaktivitás, valamint a diszlexia tünetei is megjelentek nála.

A nevelési tanácsadóba küldtem vizsgálatra. Itt javasolták, hogy kezdjük el az Ayres-terápia alkalmazását, de a túlságos leterheltség miatt csak hetente egyszer tudják őt fogadni. A fejlesztés másik részét nekem kell pótolnom.

Megpróbáltam az anyát utolélni, de sokáig nem sikerült. Szülői értekezletre, fogadóóra nem jött el. Többször kértem, keressen fel, kértem időpontot családlátogatásra, válasz nem érkezett. Váratlan látogatásom sem járt sikerrel, nem tartózkodtak otthon.

Egy novemberi napon végre találkoztunk a virágüzletben. Kértem, szakítson időt egy beszélgetésre, amíg komolyabb bajok nem lesznek a gyerekekkel. Elmondtam azt is, hogy már jártunk a nevelési tanácsadóban és ott mit állapítottak meg. Ekkor nagyon meglepődött.

Másnap felkeresett. Először megpróbált a valóságnál „rózsaszínebb” képet festeni, de a rákérdések után beismerte, hogy sokat hagyja egyedül a gyereket: „Ő is fiatal.” Említettem a gyakori orrvérzést, mire végre megtudtam, hogy a

gyerek epilepsziásgondozás alatt állt évekig. Már nem járnak ellenőrzésre, mert az anya szerint a gyerek meggyógyult.

Beszélgetésünk után rendszeresebbé vált az anya érdeklődése. Új albrételet keresett, rendeződni látszott kapcsolata új barátjával, de egyre több gondja lett a gyerekkel, aki csavargott, gyűjtogatott a lakásban, még többet verekedett, megtagadta a munkát, csúnyán beszélt.

Sokat sétáltunk Tamással, délutánonként – mikor már a társai közül sokan hazamentek – együtt játszottunk. Próbáltam kideríteni, hogyan segíthetnék. Elmondta, hogy otthon szíjjal verik, bezárják a sötét fürdőszobába, hosszú órákon keresztül másoltatják, térdeltetik. Őt szinte soha nem simogatják meg, nem szeretik. Ő pedig nem akarja azt az „embert” sem.

Láttam, hogy az anya is tanácstalan, mindketten segítségére szorulnak. Egyik sem találja a másikhoz vezető utat. Sokat gondolkodtam, hogy meddig lehet beleavatkozni egy család életébe, de aztán úgy döntöttem, lesz, ami lesz, és ismét felkéltem egy komoly beszélgetésre az anyával.

Elmondtam, hogy Tamás szeretetre vágyik. Ne azzal kezdje tehát találkozását, hogy „Már megint mit csináltál?” Simogassa meg! Segítsen neki először a táskáját becsomagolni. Mutassa meg, hogyan kell csinálni, utána várja csak el, hogy egyedül is elvégezze. Bízson rá otthon apró feladatokat (például segítsen törölni, eltenni a mosott ruhákat stb.), hogy érezze, itt szükség van rá. Utána dicsérje, hogy ügyesen elvégezte. Meséljen neki, ahelyett, hogy szíjjal veri. Ha mégis úgy alakul, hogy büntetni kell, a mese megvonása kettejük kapcsolatában sokkal nagyobb büntetésnek hat, mintha megveri a gyereket. Hiszen az együtt töltött időt vonja meg tőle. Beszélgessen vele arról, mi történt aznap az ő kis világában, jó-rossz. Nagyon hiányzik a gyereknek az állandóság, hogy legyen egy saját nyugodt zuga, ahová a kincseit leteheti. Barátjával sem lesz agresszív, ha tényleg érzi majd, hogy ez egy tartósabb kapcsolat, holnap nem kell megint máshoz alkalmazkodnia. Főleg abban kell megnyugtania, hogy „az a férfi” nem veszi el tőle az édesanyját, neki is ugyanannyi hely jut. Nem szabad kizárni a gyereket, szétválasztani a két kapcsolatot egymástól. Próbálja meg átgondolni beszélgetésünket, a tanulás fejlesztését pedig majd a gyerekkel mi megoldjuk. Sírva távozott. Őt is így nevelték, tízen voltak testvérek, de mégsem tudja, hogy milyen egy család.

Grafomotorikája nagyon fejletlen volt Tamásnak. Rengeteg manipulációs tevékenységet végeztünk, térbeli és időbeli játékokat játszottunk. Önmaga megismertetésével önbizalmát erősítettem, higgye el, hogy nem csak a kudarc létezik számára.

Egy tavaszi napon sugárzóan érkezett az anya. Sikertől lakást kapniuk. Tamásnak saját szobája lett. Együtt rendezték be a lakást. Tamás segített a költözésnél. Anyja barátjával együtt dolgoztak a lakáson (festettek, tapétáztak).

Ma már jó kapcsolatot alakítottunk ki az anyával. Gondjaival megkeres, tanácsot kér. Életük sikereit is boldogan újságolja.

Tamás felzárkózott társaihoz, elvégzi az első osztályt. Elfogadták és megértették, hogy ő ennyire képes. Ez az érzés ma már biztonságot ad neki. A többi gyerek is kezdi őt másként látni, befogadni. Néha még vannak zökkenők, de ezek megoldására ő maga ad javaslatot.

Világtükör



Világjelentés a nevelésről 1995

- Rapport mondial sur l'éducation 1995 -

Az UNESCO kétévenként kiadott világjelentései mindenkor a világban folyó nevelés-oktatás legfontosabb problémáival foglalkoznak. Az 1995. évnek a témája a nők nevelési esélyegyenlőségének helyzete 156 ország nemzeti beszámolója alapján.

Jelen kiadvány – közreadója *Federico Mayor*, az UNESCO általános igazgatója – a harmadik az UNESCO világjelentései sorában. A megelőző 1993-ban jelent meg.¹ Ennek a sorozatnak a kötetei az UNESCO más, jelentős publikációi közül is kiemelkednek, mivel a tagországok beszámolóai alapján mindenkor az egész világban folyó nevelés-oktatás helyzetével, legfontosabb problémáival, jellemző trendjeivel foglalkoznak. A tagországok nemzeti beszámolóira épülő széles adatbázisuk lehetővé teszi az olvasók számára a tájékozódást a többi országnak és saját hazájuknak a helyzetéről a világban, metodikai jellegű anyagai pedig módszertani segítséget nyújtanak a köznevelés időszerű világproblémáinak hazai megoldásához. Számos tanulság levonására is alkalmasak ezek a remekül szerkesztett kiadványok, mivel átfogó látásmódjuk mellett a lehető legnagyobb konkrétságra törekedve idézik az egyes országok általános érdeklődésre számot tartó köznevelési törvényhozásának, fontosabb elméleti állásfoglalásainak és kiemelkedő gyakorlati megoldásainak a példáit.

Az 1995. évi Világjelentés fő témájának aktualitását az adja, hogy a világszervezet 1995-ben ünnepelte alapító okirata elfogadásának ötvenedik évfordulóját, amelyben kifejezték, hogy mindenki számára biztosítani kell a *nevelés teljes és egyenlő elérhetőségét*. Ez annak idején igen távoli célkitűzés volt, hiszen akkor a Föld felnőtt lakosságának mintegy a fele volt analfabéta. (Ázsiában három, Afrikában hat felnőtt közül csak egy-egy volt az életvitel szempontjából alapvető frás-olvasás készségeinek a birtokában.)

Az iskolázással kapcsolatos szolgáltatásoknak az elmúlt ötven évben végbe ment expanziója ellenére sem teljesült még a „nevelést mindenki számára” UNESCO-célkitűzés.² Nemcsak az egyes kontinensek, régiók és társadalmak között tapasztalhatók nagy eltérések a nevelési esélyekben, hanem azokon belül is megnyilvánulnak a gazdagok és szegények, városi és falusi régiók lakosai, a különböző etnikai csoportok, valamint a férfiak és nők között is. Ma, amikor oly sok társadalom viaskodik belső feszültségekkel, fontosabb, mint valaha, hogy a nevelés teljes mértékben vegye ki részét a társadalom kohéziójának a létrehozásából, erősítéséből.

¹ Részletes ismertetését l. Új Pedagógiai Szemle, 1995. 4. sz. 95–111. o.

² Vö. az 1990-ben megtartott „Education for All” („Nevelést mindenkinek”) jomtieni világkonferenciáról készülő UNESCO-publikáció ismertetését. Új Pedagógiai Szemle, 1994. 2. sz. 63–73. o.

Az „Education for All” megvalósulását a hidegháború vége óta az UNESCO több világméretű akcióprogramja szolgálta. Elindították azt 1990-ben a „Nevelést mindenkinek” és „A gyermekekért” világkonferenciák, folytatták az erőfeszítést 1992-ben „A környezetért”, 1993-ban „Az emberi jogokért” szervezett nemzetközi értekezletek. Végül az 1994-ben meghirdetett „A család éve” és az 1995-ben napirendre tűzött „A tolerancia éve” és a „Nők negyedik világkonferenciája” szolgálták a nevelés társadalmi jelentőségének tudatosítását. Ezek a tanácskozások világosan felhívták a figyelmet arra, hogy sikerülne az emberi körülményeket a reményeknek megfelelően átalakítani, ha erre megfelelően felkészítenék az embereket, férfiakat és nőket egyaránt.

Az idézett konferenciák tapasztalatai alapján az 1995. évi Világjelentés azokra összpontosított, akiktől megtagadtatott az egyenlőség a nevelés területén: a nőkre, asszonyokra és lányokra egyaránt. Az asszonyokra, akik kétharmadát teszik ki Földünkön a felnőtt analfabétáknak, s ami még szomorúbb: a lányokra, akik körülbelül ugyanilyen arányban találhatók az iskolázatlan fiatalok között. Ilyen jelentős aszimmetria nemcsak a nevelési esélyek egyenlőségére mutat, hanem akadályozza, hogy a nevelés minél nagyobb mértékben hozzájáruljon a fejlődéshez, az emberi jogok érvényesítéséhez, a béke megteremtéséhez és a demokrácia megvalósításához.

A VILÁGJELENTÉS TARTALMA, FELÉPÍTÉSE

A kiadvány témája a nők nevelési esélyegyenlőségének a helyzete. Bemutatja Földünk különböző országaiban a közelmúltban bekövetkezett kedvező új tényeket és azokat a pontokat is, amelyek haladás indult meg a nők iskolázása, esélyegyenlőségének az irányába. Jellemzi mind az egyes társadalmakban, mind a politikai, gazdasági és kulturális életben bekövetkezett világméretű változásokat, felhívja a figyelmet a körülményeknek arra a szövedékére, amelyek között a témával összefüggő, előremutató változások létrejönnek. Rámutat arra, hogy napjainkat a tradicionális értékek felé való fordulás jellemzi, és erősödik az a belátás, hogy a nevelésnek hozzá kell járulnia az emberiség erkölcsi szolidaritásának a formálásához.

Témáját a Világjelentés jól áttekinthető szerkezetben, két egyenlő terjedelmű, együtt olvasandó részben dolgozza fel.

Az első, a legfontosabb tényeket bemutató és elemző rész három kérdéssel, az asszonyok és lányok iskolázásának helyzetével, annak a férfiakéhoz, fiúkéhoz mért pedagógiai minőségével és a békére, az emberi jogokra, a demokráciára nevelés helyzetével foglalkozik. Jelen ismertetésünkben a fő témához lazábban kapcsolódó, harmadik altémával nem foglalkozunk, mivel lényegét az eddig megjelentetett UNESCO-vonatkozású recenzióink már kifejtették.

A második rész Függelék, amelynek négy melléklete a témára vonatkozó nemzetközi statisztikai adatokat foglalja magában.³ Az első melléklet értelmezi a felhasznált legfontosabb statisztikai mutatókat. A második melléklet az adatokat globuszunk nagy földrajzi egységei szerint összefoglalva, regionális táblázatokban adja közre. A harmadik melléklet a 156 ország nemzeti adatait – régiókénti

³ Már maga az alkalmazott statisztikai megoldás is érdekes és tanulságos. A kiadvány a Cite-nek, a Classification internationale, type de l'éducation (Nemzetközi pedagógiai típusú osztályozás) ajánlását követi.

csoportosításban – 11 óriási táblázatban tartalmazza.⁴ Ennek a harmadik mellékletnek az anyaga valóságos kincsebányát jelent a pedagógusszakma és a köznevelés irányítói számára, hiszen a többi ország sorába illesztve tanulmányozhatják a magyarországi adatokat. Ebben a világtükörben szemlélhetik és értékelhetik a szükséges objektivitással hazai eredményeinket és hiányosságainkat, fedhetik fel a már kialakult vagy várható kritikus pontokat, ami nemcsak figyelmeztetést jelenthet számunkra, hanem még kialakulásuk megelőzésében is segíthet bennünket.

A NŐK ESÉLYEGYENLŐSÉGE A NEVELÉSBEN

A Világjelentés első része a nők nevelési-oktatási esélyegyenlőségének elemzése során a téma *két aspektusát* különbözteti meg. Az első a nők iskolázásban való részvételének, a fiúkéhoz, férfiakéhoz mért lehetőségeit tárja fel, a második pedig a nők oktatási-nevelési folyamatának a jellemzőit, minőségének, tartalmának a fiúkéval, férfiakéval való összehasonlítását tartalmazza. Vegyük szemügyre, hogy e két aspektus mentén milyenek a nők nevelési esélyei a férfiakéhoz viszonyítva a Világjelentés tükrében.

Lehetőségük az iskolázásban való részvételre

A kiadvány az UNESCO-nak az elmúlt mintegy húsz évben a nőkérdéssel kapcsolatos munkatapasztalatai nyomán⁵ állítja a következőket: ma már köztudott, hogy a nők társadalmi helyzetének és nevelésének figyelembevétele nélkül nem lehet megérteni a demográfiai mozgásokat, a gazdasági, társadalmi és kulturális változásokat. S noha a világ népességnövekedésének folyamatos lelassulása és ennek jelentősége a tartós fejlődés, az élet minősége szempontjából a legutóbbi években hatalmas ösztönzőjévé vált a nevelési esélyegyenlőség megvalósításának, a jelen helyzetre még mindig a *lánysok nevelési hátránya* a jellemző Földünk különböző régióiban, főként Afrikában és Ázsiában.

Arányuk az egyes iskolafokokon

Az UNESCO-kiadvány statisztikáinak tanúsága szerint a lányok részvétele az iskolázásban *iskolafokoként eltérő* arányú. A publikáció adatbázisa – függetlenül az egyes országok iskolarendszereiben használatos elnevezésektől – három iskolai szintet különböztet meg. Első fokként kezeli a 6–11 éves tanulók iskoláit, második fokként a 12–17 évesekét, harmadik fokként pedig a 17 évesnél idősebb korúak felsőfokú oktatási intézményeit. Tekintsük át a következőkben a lányok és a fiatal nők iskolázásban való részvételének legfontosabb jellemzőit, azokat mindenkor szembesítve a fiúkéra vonatkozókkal.

A fiatalok iskolázottságának arányai nemenként a következők: az iskolázás *első fokán*, nagyjából a 6–11 évesek csoportjában a leányoknak 24%-a nem iskolá-

⁴ A tájékoztató megkönnyítésére a másfél száz ország adatait tovább tagolja A) Fejlődő területek és országok, B) Fejlett országok. Mindkettőn belül alcsoportokat képez a következőképpen: a) Szubzaharai Afrika, Latin-Amerika/Karib-tengeri szigetek, Kelet-Ázsia/Oceánia, Dél-Ázsia, a legkevésbé fejlett államok; b) Észak-Amerika, Európa/FAK-országok.

⁵ Az UNESCO a jelzett időszak folyamán a témában négy nemzetközi konferenciát rendezett, az 1976–85-ös éveket a nők évtizedének minősítette, a népesség kérdéseivel pedig három világtanácskozáson foglalkozott. Ezek adtak alapot arra, hogy áttekintse: valójában „mibe kerül” a különböző társadalmak számára a nők nevelési esélyeinek korlátozott volta.

zott, míg a fiúknak a 16%-a. A második fokon, a 12–17 éveseknél is megmarad a lányok megelőző, 8%-os hátránya: a nem iskolázott 40%-nyi fiúval szemben a deficit már mintegy a lányok felét, 48%-át érinti. Az oktatás harmadik fokára mindkét nem esetében az a jellemző, hogy az első és a második fokon iskolázottakhoz viszonyítva sokkal kevesebb a felsőfokú oktatási intézmények hallgatóinak a létszáma. Országoként nagy eltérésekkel ugyan, azonban ezen a szinten is kisebb arányban találhatók meg közöttük a fiatal nők.

A 6–11 és a 12–17 éves iskolázott és nem iskolázott népesség száma a világon, 1995

	Fiúk			Lányok		
	Iskolázottak	Iskolázatlanok		Iskolázottak	Iskolázatlanok	
6-11 évesek	83,6 %	16,4 %	(364)	75,5 %	24,5 %	(348)
12-17 évesek	59,5 %	40,5 %	(327)	51,7 %	48,3 %	(313)

A zárójelben lévő számok a teljes életkori populáció létszámát jelentik milliókban.

Érdekes tanulmányozni, hogy az elmúlt 30 évben és várhatóan 2000-ig milyen a két nem képviselőinek részvételi aránya a képzés egyes fokain a Föld különböző régiói szerint. A Föld hat jellegzetes területén az oktatás három fokon való tanulói részvételt ábrázoló görbék jellemző eltéréseket mutatnak a fiúk és a lányok iskolázásban részesülése, annak egymáshoz viszonyított aránya, valamint fejlődési tendenciájuk szempontjából.

Intervallumonként vizsgálva jellemző, hogy a Föld különböző területein az oktatás első és második fokán a beiskolázottak száma mindkét nemből emelkedik, a két nem aránya pedig – bár régióként különböző ütemben –, de közeledik egymáshoz. Egyetlen kivétel a szubszaharai régió, ahol a nyolcvanas években elért létszámemelkedés megtört, csökkenés váltotta fel.

Az iskolázás első fokán a szóban forgó időszak végére már csak két régióban várható lemaradás (mintegy 20%-os). Az egész populáció beiskolázását még addigra sem éri el az Arab Emírségek és a még náluk is rosszabb helyzetben lévő Szubszaharai-Afrika, ahol az 1980. évi legmagasabb, mintegy 90%-os beiskolázás a következő dekádban még csökkent is.

Az iskolázásban részesülő fiúk és lányok aránya közötti különbség az iskolázásnak mind az első, mind a második fokán régióként szintén eltérő. Az aránykülönbség a legnagyobb Dél-Ázsiában (20-20%), igen nagy az Arab Emírségekben (mintegy 15-10%), kisebb és jelentősen csökkenő Kelet-Ázsiában, Dél-Ázsiában/Óceániában (5-5% körül mozog), alig mutatkozik eltérés a fiúk és a lányok aránya között a fejlett országokban (ahol mindkét nem részvétele, érthető módon, közel 100%-os). Érdekes a latin-amerikai/Karib-tengeri szigetek helyzete, ahol ugyan közel azonos a fiúk és a lányok beiskolázási aránya, azonban míg az első fokon ez mindkét nemnél 100% körül mozog, addig a második fokon már csak 60%.

Figyelemre méltóak a felsőfokú oktatásban részt vevőket bemutató görbék. Azt tanúsítják, hogy ilyen magas szintű képzésben a Föld minden régiójában, természetesen, a lakosságnak csak igen kis hányada részesül. Azonban – főként a legutóbbi évtizedben és várhatóan még a 2000. évig – a fiatal férfiak és a nők szinte azonos arányban részesülnek a legmagasabb szintű oktatásban.

A felnőtt nőknek – az UNESCO-kiadvány a 15 évesnél idősebbeket sorolja ebbe a kategóriába – az analfabetizmusban megnyilvánuló iskolázási hátránya világszerte jellemző, s a fejlődő területeken jelentős. A legmagasabb Dél-Ázsiában és Óceániában, ahol a 60 millió férfi analfabétával szemben több mint kétszer

annyi, 149 millió az írni-olvasni nem tudó nők száma. Ezt a leghátrányosabb területet az Arab Emírségek követik, ahol közel kétszer annyi, ijesztenően nagy a nők között az analfabéták száma (24 millió a férfi, 41 millió a nő). A legmagasabb az analfabéta nők aránya Nepálban: 86%, míg a férfiaknál „csak” 51%. Legkedvezőbb a helyzet természetszerűen az európai országokban, ahol egyébként az egyes országok között nem jelentősek a különbségek. A kiadványban szereplő adatok szerint Magyarországon a férfiak 0,7% analfabétájával szemben kerekén 1% a felnőtt nők között az írástudatlan.

Hangsúlyozza a Világjelentés azt a reményt keltő tényt, hogy bár az írni-olvasni tudók aránya a Föld minden régiójában növekszik, az egyes területek közötti differencia ebben a vonatkozásban lassan mindenütt csökken.⁶

A nemenkénti részvétel világtendenciái

Mintegy harminc év óta világszerte tapasztalható az a trend, hogy a régiók többségében a két nem között *csökken a differencia* az iskolázás különböző szintjein való részvétel tekintetében. A kelet-ázsiai és a latin-amerikai régiókban az első fokú iskolázásban már mindkét nembeli gyerek 100%-a vesz részt abban (bár a beiratkozottak egy része túlkoros, a szokottnál csak később, akár 11 évesen kerül iskolába). Latin-Amerikában és a fejlett országokban pedig nemcsak hogy csökken a két nem közötti különbség az iskolázás valamennyi szintjén, hanem e térségek sok országában az is tapasztalható, hogy az iskolázás második és harmadik fokán már a lányok javára jelentkezik a két nem közötti eltérés. Ennek a folyamatnak, amely főként az utóbbi tíz évben ment végbe, még nincs kielégítő magyarázata. Ennek országonként bizonyára változó, sokféle oka lehet. Afrika déli részén például az oktatás második és harmadik foka esetében bizonyára az, hogy a fiúk korán hagyják abba tanulmányaikat, munkát vállalnak a bányákban vagy a mezőgazdaságban. Bizonyos értelemben valamennyi ország sajátos esetet jelent ebben a vonatkozásban. Az sem kizárt, hogy a *lányok iskolázása időtartamának a megnyúlása* az ok, amely viszont – függetlenül az egyes országok sajátosságaitól – *világtendencia*.

Világtendenciaként értelmezhető az az érdekes összefüggés is, amely szerint azokban az országokban, amelyekben a *lányok részvétele* az iskolázásban *közel azonos a fiúkéval*, ott általában *magas az iskolázási arányuk* is. És fordítva: ahol az oktatásban kisebb a lányok aránya, mint a fiúké, ott többnyire *alacsony az intézményes nevelésben való részvételük*. Ez nem érinti a globális tendenciát: a lányok emelkedő iskolázási aránya együtt jár mindkét nem iskolázásában való részvétele különbségének a csökkenésével.

Vajon Magyarországon is nyomon követhetők-e az említett világtendenciák?

Egyfelől nálunk is érvényesült az első tendencia, az iskolázás időtartamának meghosszabbodása: a közelmúltban már egyre több gyerek végezte el az általános iskola nyolc osztályát, és napjainkban emelkedik a középfokú iskolázásban részt vevők száma is. Reális tehát a közoktatás modernizációs stratégiájának célkitűzése: a 75%-os beiskolázás a középfokon. Másfelől hazánkban is csökken a fiúk és a lányok iskolázásbeli különbsége az iskolarendszer magasabb fokain. Ha összehasonlítjuk a Világjelentés statisztikájában szereplő bő egy évtized, az 1980–1992

⁶ Globális szinten ugyan a felnőtt analfabéták száma változatlanannak tűnik, valójában több régióban még emelkedik is. Az elmúlt 15 évben a szubzaharai országokban, az Arab Emírségekben és Dél-Ázsiában az UNESCO adatai szerint 63 ország közül 50-ben ez a jellemző.

közötti években az iskolázás második fokán végbement fejlődést, az derül ki, hogy míg 1980-ban a fiúk 71, a lányok 65%-a tanult ezen a szinten, ez az arány 1992-re 79, illetve 82%-ra emelkedett. A lányok részvétele a fiúkénál gyorsabban növekedett: 17%-os volt a fiúk arányának 8%-os emelkedésével szemben.

Egyidejűleg megjelent a másodikként említett világtendenciája, a két nem közötti iskolázásbeli differencia csökkenése is. A 6%-os különbség a nemek iskolázása között a szóban forgó időszakban 3%-ra csökkent. S ráadásul a fiúk kezdeti előnye a 12 év alatt megfordult: immár a lányok kerültek a fiúkénál kedvezőbb helyzetbe.

A várható iskolai életút hossza nemenként

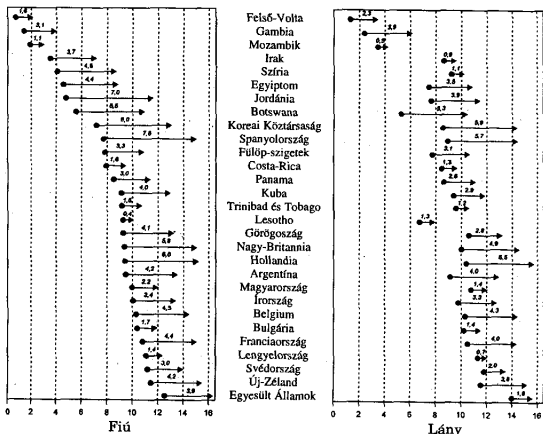
További statisztikai mutatók alkalmazásával a Világjelentés azt is feltárta, hogy egy ország milyen jelentőséget tulajdonít a gyerekek és fiatalok iskolázásának. Ilyen indikátorként alkalmazta „a várható iskolai életút” hosszának a megállapítását. „A várható iskolai életút” a kiadvány meghatározása szerint azoknak az intézményes iskolázásban eltöltött éveknél a becslött száma, amelyekben adott életkorú tanuló az iskolába lépéstől tanulmányai végéig részesülhet. Új mozzanatot jelentett a világjelentések sorában, hogy a várható iskolai életútra vonatkozó adatok először ez alkalommal kerültek nemek szerinti bontásban közlésre.

Az adatok tanúsága szerint a fejlett országokban – legalábbis 24-ből 15-ben – a lányok iskolai életútja várhatóan hosszabb, mint a fiúké. Hazánkban a teljes (az első fokú iskolába lépés kezdetétől a felsőfokú tanulmányok végeztéig tartó) iskolázás várható időtartamának a hossza 12 év mind a fiúk, mind a lányok esetében. Ez a magyarországi adat csak más régiókkal, elsősorban a fejlett országokkal, azokon belül is a különböző európai országokkal összevetve értékelhető. A fiúk, illetve a lányok iskolázása várható időtartamának átlaga régióként a következő: az Egyenlítői Afrikában 9,9/9,3 év, Latin-Amerikában 11,1/11,1 év. A fejlett országok átlaga 13,8/14,1 év, közöttük a legmagasabb Kanadában, ahol 17,2/17,9 év. Az európai országok körében a miénknél rövidebb iskolai életút csak egy államban, Romániában várható: 11/11 év. A miénkhöz leginkább a lengyel érték hasonlít, ott 12/12,3 év a várható iskolai életút. Közel állnak a hazai értékhez Bulgária és Horvátország kissé hosszabb utat előre jelző adatai, amelyek szerint náluk 12 év várható a fiúknál és közel 13 év a lányoknál. Európában a legmagasabb érték Hollandiában mutatkozik, ott 16,4/15,5 év.

Az iskolai életút becslött hosszával kapcsolatos adatok valójában mozgásukban, azon az alapon értékelhetők, hogy nagyobb időperspektívában miként alakult annak időtartama a fiúk és a lányok esetében. A Világjelentés közel 30 éves perspektívában, az 1965–1992-es nemzeti adatok alapján mutatta be a Föld különböző régiójának 29 országában – közöttük hazánkban – bekövetkezett változásokat (1. ábra). Míg az értékelte időszak kezdetén az iskolai életút várható hossza a vizsgált országok egyharmadában, 10 országban, a fiúknál 10-12 év volt, addig a lányoknál csak 8-10 év, a vizsgált időtartam végére a lányok behozták lemaradásukat: a fiúk 12 országban, a lányok pedig 14 országban számíthattak 12-14 éves vagy annál is hosszabb iskolázási életútra.

Mivel magyarázható, hogy világszinten a lányok várható iskolai életútja hosszabb a fiúkénál? Okozhatja, hogy a fiatal fiúknak korábban van jó lehetőségük a munkába állásra, vagy az a tény, hogy a lányok általában sikeresebbek a tanulásban, mint a fiúk, és ezért könnyebben jutnak be a felsőoktatásba, ahol a tanulmányaikat általában be is fejezik. Azzal is lehetne

1. ábra — A várható iskolai életút hossza években nemenként és országonként, 1965-1992



A nyilak feletti számok az iskolázás időtartamának várható növekedését jelzik 1965-1992 között

magyarázni, hogy a lányok jobb tanulmányi eredményeikkel biztosítani akarják azt, hogy a munka világában a fiúkkal egyenlően kezeljék őket, s hogy elérjék a munkaerőpiac magasabb posztjait is.

A NŐK OKTATÁSI FOLYAMATÁNAK MINŐSÉGE

Amilyen mértékben emelkedett azoknak az országoknak a száma, amelyekben sikerült az oktatás minden fokát egyformán elérhetővé tenni mindkét nem számára, olyan mértékben tett mind nagyobb jelentőségre szert országos és nemzetközi szinten az esélyegyenlőség biztosítása a nők számára bármilyen irányú tanulmányok folytatására a különböző iskolatípusokban és tudományterületeken.

Az a gondolat, hogy a nőknek egyenlő esélyt kell adni a férfiakkal azonos típusú és tartalmú képzésre, hosszú ideig nagy ellenállásba ütközött. Csak századunkban, főként a második világháború után fogadták el széles körben, hogy mindkét nem azonos nevelésre-képzésre jogosult. Abban, hogy az egyenlőség e tekintetben mind nagyobb figyelmet kapott, nyilván nagy szerepe volt annak, hogy a nők az országok többségében mind nagyobb mértékben vannak jelen a munkaerőpiacon.

Az oktatás típusa és tartalma a három képzési szinten

Az UNESCO tevékenységében 1948 óta nyomon követhető az egyenlő esély követelése mindkét nem számára az iskolatípus és az oktatási tartalom megválasztására.

Napjainkban az *iskolatis* tekintetében az iskolázás *első fokán*, főként az alsó négy osztályban gyakorlatilag a fiúk és a lányok már az országok többségében azonos iskolatípusba járnak.

Az iskolázás *második szintjét* jellemzi, hogy az államok többségében különböző elnevezésű középfokú iskolatípusok működnek. Mindenütt megtalálhatók az általánosan képző intézmények, amelyek mindinkább kínálnak többirányú választható utat növendékeiknek. Ezekben az iskolákban az elméleti tantárgyak – amelyek gyakran a felsőfokú tanulmányokra való előkészítésben is szerepet vállalnak – a legfelső évfolyamokon sok helyütt természettudományos és humán ágakra oszlanak. Az általánosan képző intézmények mellé az iskolázás második fokán felsorakoznak a különböző szakirányú műszaki-technikai iskolák is.

Az oktatott *tartalom* az iskolázás *első szintjén* a fiúk és a lányok számára gyakorlatilag ugyanaz.

Észrevehető tartalmi különbségek a két nem oktatásában a képzés *második fokától* kezdve figyelhetők meg, s ezek a harmadik szinten, a felsőfokú oktatásban mind hangsúlyosabbá válnak. A második oktatási szint a tartalom tekintetében már a specializációra nyújt lehetőséget. Általános vélekedés, hogy ekkor a lányok inkább a humán, a fiúk pedig a reáltárgyakat, a természet- és a műszaki tudományokat, valamint a matematikát kedvelik. A tanulóknak a második képzési fokon elért tanulmányi eredményeire vonatkozó nemzetközi vizsgálati adatok pedig azt tanúsítják, hogy a lányok eredményesebbek a kereskedelemmel és a szolgáltatással összefüggő ismeretek körében, mint a kézművességgel vagy az iparral és a műszaki területtel kapcsolatosak terén. A kiadványban közölt UNESCO-statisztikák szerint e tekintetben az 1980–1982 között eltelt időszakban nem mentek végbe jelentős, csupán elhanyagolható, 3–5%-os változások. Hazánkban például az említett időszak elején az oktatás második szintjén a lányok 80%-a folytatta tanulmányait a kereskedelem és a szolgáltatás körében, s ez az arány a vizsgált időszakasz végére 75%-ra csökkent. Ezzel szemben az általuk nem kedvelt kézműves, ipari és műszaki ismeretek elsajátítását 1980-ban 20%-uk választotta, ami a tizenkét éves szakasz végére is csak 23%-ra emelkedett.

Ha áttekintjük az oktatás *harmadik szintjére*, a felsőfokú oktatásra vonatkozó UNESCO-adatokat, akkor differenciált képet alkothatunk a fiatal lányok oktatási esélyegyenlőségének helyzetéről csakis, mint tanulmányi érdeklődésük irányairól. A Világjelentés adatbázisa szerint a felsőfokú oktatásban a következő tudományterületeken találjuk meg őket: nevelés; irodalom; jog és társadalomtudományok; egzakt természet- és műszaki tudományok, mezőgazdasági ismeretek; orvostudomány.

A Világjelentés közli a felsőoktatásban részt vevő lányok arányát tudományterületenként. Számunkra az *európai országok* adatai a legérdekesebbek, mindenekelőtt ezekkel hasonlíthatók össze hazai adataink. Európára jellemző, hogy a felsőoktatásban a fiatal lányok legnagyobb, 60–80%-os arányban pedagógusképzést szereznek. Az egyetlen kivétel Románia, 33%-kal – bizonyára van elég férfi tanárunk. Mi ebből a szempontból a középmezőnyben vagyunk, 51%-kal. E képzési irányban kiugróan magas a lányok aránya Oroszországban: 88%, aminek nyilván az a következménye, hogy a pedagógusszakma szinte teljesen elnőiesedik.

– A nyelvi, irodalmi tanulmányok területén az adatok nem támasztják alá azt az elterjedt nézetet, amely szerint a nők elsősorban e tárgykör iránt érdeklődnek. Széles intervallumon belül, 48 és 76% között van a nőhallgatók aránya ebben a képzési irányban. A legalacsonyabb, 48%-kal a Cseh Köztársaság, s meglepő, hogy az ezt követő legalacsonyabb aránnyal, 50%-kal, Magyarország szerepel. 75%-on felüli hányaddal Görögországon kívül csak Olaszország, Oroszország és Jugoszlávia rendelkezik. – A jog- és társadalomtudomány területén igen széles skálán – 38 és 74% között – mozog a nőhallgatók aránya. Mi 55%-kal az alsó harmadban helyezkedünk el. A legmagasabb mezőben Oroszország, illetőleg a volt szocialista országok találhatók. – Az általános elvárásoknak megfelelően, a reál irányú tudományok és a matematika területén a legalacsonyabb a nőhallgatók aránya, jobbra 20 és 30% között van. Ennek az intervallumnak a két végén a következő országok helyezkednek el: az átlag alatt találjuk 14, illetőleg 18%-kal Svájcot és Hollandiát, felette pedig a volt szocialista országokat: kiugróan magas arányban Bulgáriát: 46%, majd Romániát: 39%, illetve 38%-kal a volt Jugoszláviát. – Az orvostudomány hallgatói között meglepően magas, többnyire 60-80% a lányok aránya. Mi ez alatt, 56%-kal az utolsó előtti helyet töltjük be. Velünk egy szinten szerepel Málta, s a sor végét a volt Csehszlovákia zárja, 52%-kal. Nőhallgatókat legmagasabb arányban az észak-európai országok felsőfokú intézményeiben – Finnország: 84%, Dánia és Norvégia: 82-82% – találunk.

A nemenkénti specializáció

Mind a fejlett ipari, mind a fejlődő országokban megtalálható a nemenkénti specializáció, amely meghatározott tanulmányi területeknek, tantárgyaknak a választásában: preferálásában vagy elutasításában fejeződik ki. Mind a fiúknál, mind a lányoknál tapasztalható, hogy egyes tantárgycsoportokhoz vonzódnak, másoktól viszont idegenkednek. Ezekre a jellemző viszonyulásokra nehéz kielégítő magyarázatot találni. Mivel indokolható a nemek specializációja, a fiúk, illetőleg a lányok tanulmányi irányválasztásában tapasztalható arányeltolódás?

A kiadvány három oldalról kísérel meg az okok feltárását. Ezek a társadalomban kialakult hagyományos nézetek, az egyéni képességek és a munkaerőpiac.

A hagyományos nézetek

A megfelelő magyarázat megtalálását mindenekelőtt az nehezíti meg, hogy nehezen eldönthető, hogy a tantárgyválasztásban megnyilvánuló nemenkénti specializáció a fiúk és a lányok választásait valóban minden korlátozás nélkül tükrözi-e vissza, vagy sok esetben, bizonyos tanulmányi területeken nem fejez-e ki mást a választás, mint a társadalmi konvenciók visszatartó hatását.

Valószínű, hogy a két tényező – a nemenkénti specializáció és a tradicionális nézetek – többnyire kombinálódnak: a mélyen begyökerezett társadalmi konvenciók gyakran vezetnek korlátozásokra, a választás lehetőségeinek a behatolására. Nem oktalanság tehát arra gondolni, hogy mindeddig a társadalmi konvenciók előnyben részesítették a képzés, a tanulmányi irányok némelyikét a fiúk, másokat viszont a lányok számára. Történetileg bizonyára igaz ez az álláspont – legalábbis a nyugati társadalmakban. A nevelési teóriák egy része kitartott amellett, hogy a tantárgyválasztásban a nemek specializációja fejeződik ki. Érvelésüket a férfiak és a nők között a családban kialakult, indokoltnak tételezett feladatmegosztásra alapozták.

Azok az eszközök, amelyek az oktatáspolitikusok rendelkezésére állnak a tanulmányi irányválasztás hagyományos attitűdjeinek a leküzdésére, behatároltak. Ha például egy, a tantárgyak többségében jól tanuló 14 éves serdülő lány a képzés második fokán – annak ellenére, hogy az oktatási hatóságok ösztönöznek arra, hogy mind több lány forduljon a technikai, természettudományos vagy matematikai tanulmányok felé – mégsem kíván ilyen irányú tanulmányokat folytatni, ez azért történik, mert befolyásolja az az elterjedt társadalmi nézet, amely szerint a lányok ezekben az irányokban kevesebb adottsággal, képességgel, motivációval rendelkeznek, mint a fiúk. S ugyanez történik a lány tanáraival is: az általuk a lányoknak felajánlott képzési típusok pedagógiai kezelését szintén determinálják az említett társadalmi nézetek.

A képességek

Míg a gazdasági élet képviselői a lányok és az asszonyok képzésbeli eltérése döntő faktorának a motivációt tekintik, addig forgalomban van egy hagyományosabb, a neveléslélektanban és a pszichoszociológiában gyökerező felfogás, amely a motivációnál előbbre helyezi a férfiak és a nők képességei közötti különbséget. E tudományok képviselői szerint inkább ezek a differenciák, mint a motivációk határozzák meg az iskolai tantárgyválasztást, később a foglalkozást, a karrier profilját. Harminc éve tehát számos kutatásuknak és elemzésüknek volt tárgya annak bizonyítása, hogy a lányok és a fiúk képességei a matematika és a természettudományok elsajátítása szempontjából különbözőek, e tudományok tantárgyainak a területén a lányoknak a színvonalas teljesítményekhez szükséges képességei szűkebbek, mint a fiuké.

A lányok és a fiúk tanulmányi teljesítményei közötti különbségek feltárását jól szolgálták a *nemzetközi teljesítményvizsgálatok*. Az eddig megvalósított két vizsgálat, az IEA,⁷ amelybe Magyarország is bekapcsolódott, és az izraeli – jeruzsálemi – IAEP⁸ nemzetközi szintre terjesztette ki a kognitív ismeretek elsajátításáról folyó vitákat az olvasás, a matematika és a természettudományok vonatkozásában. E vizsgálatok fő hiányossága, hogy a mintavétel egy szűkre szabott kulturális területre, mindenekelőtt Észak-Amerikára és Európára szorítkozik, s azon belül sem reprezentálja a vizsgálatba bevont országok teljes populációját. Nem kifogástalan még sem a mintavétel, sem az értékelés eszközei tekintetében.

Mind az IEA-, mind a hozzá hasonló IAEP-vizsgálat kimutatta, hogy az olvasásban a lányok jobb eredményt érnek el, mint a fiúk.⁹ Mindenesetre a neveléslélektan képviselői soha nem tulajdonítottak akkora jelentőséget a fiúk e területen megnyilvánuló alacsonyabb teljesítményszintjének, mint a lányoknak a természettudományokban a fiukénál elért kisebb eredményeinek. Ez a kritikusok szerint annak tulajdonítható, hogy nem akarják elfogadni azt a tényt, hogy a fiúk teljesíthetnek a lányoknál alacsonyabb szinten. Náluk a fiúk jelentik a normát.

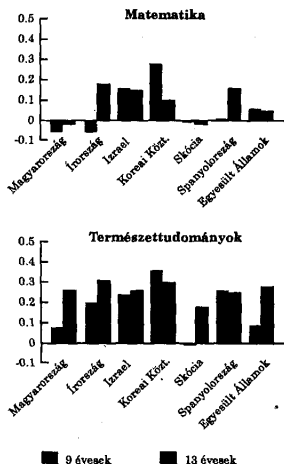
A *matematika* és a *természettudományok* területén az IAEP-vizsgálat 1991. meglepő, alig magyarázható nemzetközi ellentmondásokat tárt fel (2. ábra). Ha összehasonlítjuk például a földrajzilag egymás közelében élő 9 éves skót és ír

⁷ International Educational Assessment.

⁸ International Assessment of Educational Progress.

⁹ Warwick B. Elley (kiad.): The IEA Study of Reading Literacy: achievement and instruction in thirty-two school systems. Oxford, Pergamon, 1994. 105–106. o.

2. ábra — A nemhez tartozás hatása a 9 és 13 évesek matematikában és a természettudományokban elért teljesítményeire



A nemhez tartozás pozitív értéke azt jelenti, hogy a fiúk pontaránya jobb mint a lányoké, negatív értéke pedig, hogy a lányok értékei jobbak a fiúkénál.

amelyet kisebbnek tételtek a lányoknál, mint a fiúknál –, annak meglete, foka vagy hiánya. A lányok önbizalomhiánya az IAEF 1991. évi vizsgálatának tanúsága szerint azonban nem befolyásolja a természettudományos tanulmányok eredményeit. A koreai lányok például, akik arról vallanak, hogy gyenge az önbizalmuk, ugyanolyan jó eredményeket értek el, mint a magukat erős önbizalmúnak tartó amerikaiak.

Az IAEF-vizsgálat eredményei közel állnak mind az IEA-éhoz, mind több nemzeti szintű vagy az UNESCO és az UNICEF által folytatott kutatásokéhoz. A fiúk és a lányok teljesítménykülönbségei a természettudományokban kevésbé, a matematikában még kevésbé kifejezettek a fiatalabb korosztályban. Ez a jelenség valamennyi vizsgált régióra érvényes.

A legutóbbi időkben a természettudományokban és a matematikában nyújtott tanulói teljesítményekre irányuló felmérések a nemek között kisebb különbségeket

gyerekeknek a természettudományokban elért tanulmányi eredményeit a tőlük több millió kilométerre élő koreai tanulókéival, az derül ki, hogy az ír gyerekeknek inkább vannak közös vonásaik a koreaiakkal, mint a velük szomszédos skót gyerekekkel. A tetejében a skót (vagy a magyar, vagy az amerikai) 9 éves lányok és fiúk között e két tantárgyban nem mutatkozik jelentős különbség. Mi ennek az oka? A Világjelentés szerint sem a whisky (amely Magyarországra nem jellemző), sem az agyvelő súlya (amely különböző a lányoknál és a fiúknál). Komolyra fordítva a szót, a jelentés megállapítja, hogy a neveléslelektan számára nem az jelent igazi nehézséget, hogy megmagyarázza, miért különböznek gyakorta egymástól a két nem eredményei, hanem annak az elismerése, hogy néha (sőt gyakran) azonosak a teljesítményeik. Nem kizárt, hogy bizonyos körülmények (kevesebb társadalmi előítélet?, megfelelőbb pedagógiai eljárások?) esetén a fiúk és a lányok ugyanolyan gyakorisággal teljesítenének azonos, mint különböző szinten.

A nemek közti teljesítmények különbségeinek lehetséges magyarázataként a közelmúltban számos nyugati ipari országban a viták középpontjába került az önbizalom –

jelenítettek meg, mint a 20-30 évvel előbbieket. Ezt a jelenséget többféleképpen próbálták magyarázni. A tesztkérdések iránya és formája (feladatválasztásos és nyitott kérdések) iránti érzékenységtől egészen azokig a nevelési törekvésekig, amelyek a múltban szokásos korai elfordulás helyett szorgalmazták a bátortást a matematikában és a természettudományokban való elmélyülést. Ami a tesztkérdések formáját illeti, gyakran azt gondolták, hogy a feladatválasztásos itemeket inkább kedvelik a fiúk, akikről feltételezték, hogy inkább vállalják a kockázatot, mint a lányok. Ezt a hipotézist az IAEF 1991. vizsgálatban a nyitott kérdésekre és a feladatválasztásos itemekre adott válaszok nem erősítették meg.

Összegezve: világos, hogy a teljesítmények és a képességek nemek közötti különbsége végtelenül komplex jelenség. Csupán a képességekkel nehezen lehet megmagyarázni a tantárgyválasztásban megnyilvánuló nemenkénti különbségeket. Azt a folyamatot vagy mechanizmust is tekintetbe kellene venni, amelynek a során végbemegy maga a választás, s amit nem vettek figyelembe az idézett nemzetközi vagy szűkebb körű kutatások. Mi történik, mondjuk a 9-ik és a 18-ik életév között? A 9 éveseknél még nem tapasztalhatók nagy eltérések a fiúk és a lányok teljesítményei között, ha nem az olvasásról van szó (a különbségek a matematikában és a természettudományokban kevésbé kifejezettek és általában kevésbé állandók); a 18 éveseknél pedig azok a fiúk és a lányok, akik még benn maradtak az iskolázásban, már divergáló életutakat választanak.

A munkaerőpiac

Lehet, hogy a nemeknek az oktatás második és harmadik fokán megnyilvánuló specializációja is már a *munkába állás perspektíváival*, valamint a különböző tanulmányi területek és a munkakerő-alkalmazás feltételezhető összefüggéseivel magyarázható. Bármilyenek legyenek is ezeknek a feltételei, nem ez az egyetlen tényező, amely az oktatás második és harmadik fokán tanuló lányoknak az intézmény-, tantárgy/tanulmányi terület megválasztását és pályáorientációját befolyásolja. A fiatal lányoknak a különböző oktatási intézmények iránti érdeklődését, az egyes tárgyak iránti attitűdjeit, motivációját az iskolázásnak már a második fokán bizonyára meghatározza, hogy terveznek-e felsőfokú tanulmányokat, vagy nem, s hogy milyenek a munkába állással kapcsolatos – a házassággal és a jövőendő feleség- és anyaszerep felelősségével is számot vető – elvárásaik.

A különböző tanulmányi területek nemenkénti választásában a felső fokon tapasztalható torzulás a fejlett ipari államokban nem magyarázható a nők munkaerőpiaci alkalmazásával. Ma ugyanis ezekben az országokban sokkal több a munkába álló nő, mint a második világháború után, s közülük mind kevesebben akarják munkájukat okteteltetni az anyasággal kapcsolatos kötelességeik miatt.

EGY EREDMÉNYESEBB PEDAGÓGIA FELÉ...

Azóta, hogy világszerte általánossá vált az oktatás, felelősei iránt a legnagyobb kihívást a nők nevelési esélyegyenlőségének a biztosítása jelenti. A feministák elfogadtatták azt a pedagógiai feltevést, hogy sok, ha nem a legtöbb országban a nevelési teóriák és a pedagógiai gyakorlat a múlt maradványaként nagyrészt a *fiúk szükségleteire épül*. Pedig a „pedagógia” szó, etimológiai értelemben, a *gyerek*, a fiúk és a lányok nevelését jelenti. Ez megköveteli azonos kezelésüket, ami sohasem volt könnyű.

A koedukáció első lépései

A második világháború után az ipari államokban a *koedukáció* az oktatásban *általánossá vált*. Lehetőséget láttak benne arra, hogy a fiúkat és a lányokat egyenlőképpen kezeljék. Ez azonban nem következett be. Napjainkban annak vagyunk tanúi, amint azt osztrák szomszédaink megállapítják¹⁰: evidenssé vált, hogy a koedukáció a *lányok hátrányos diszkriminációjához vezetett*, ami a természettudományos és a technikai oktatást, valamint a koedukált iskolákban a fiúk részéről megnyilvánuló erőszakot illeti. Az oktatás második fokán a fiúk kisajátítják – gyakran fizikailag is – a természettudományokat és az informatikát, megkaparintják a laboratóriumi eszközök javát, míg a lányok beletörődnek ebbe. Ezért a szakemberek arra törekcsenek, hogy a lányok szükségleteinek jobban megfelelő oktatási formákat dolgozzanak ki.

A koedukációt szorgalmazó mozgalmak kezdetén, az 1920–1930-as években a neveléslélektan néhány képviselője, közöttük *I. S. Vigotszkij* megpróbálták kihasználni a koedukáció előnyeit a nevelési teória és gyakorlat számára, de hangjukat elnémították. A koedukáció körülményei között ugyanis a serdülő – *Vigotszkij* szavaival élve – úgy tekintették, mint akinek nincs nemspecifikus egyéni személyiségkaraktere. Ma már ismert, hogy ez tévedés. A kutatók érdeklődése ennek megfelelően arra irányul, hogy a serdülő fiúk, illetőleg lányok miként viselkednek az oktatás különböző viszonyai között.

Visszatekintve világos, hogy a koedukáció első hívei nem látták előre, hogy a fiúknak és a lányoknak egyenlőten lesz az eloszlása a különböző tanulmányterületeken. Pedig számolni kellett volna, főként a második világháborút követően azzal, hogy előbb vagy utóbb, de a nők ismételtén szóba hozzák, hogy a nevelési folyamat korlátozni igyekszik azoknak a foglalkozásoknak és funkcióknak a körét, amelyek a nők számára hozzáférhetők lennének a gazdaságban, a társadalomban. Néhány államban megoldásként megpróbálták a fiú- és a lányiskolák visszaállítását. Az ilyen intézmények általában szigorú felvételt alkalmazó magániskolák voltak. Más országok azzal kísérleteznek, hogy a koedukált iskolán belül dolgozzanak ki különböző variánsokat.

A megoldást a koedukáció viszonyai között kezdték keresni. Mind több országban felismerték azt, hogy a koedukált osztályokban az eddigieknél jobban kell őrizkedni attól, hogy minden, a lányokkal szembeni előítéletet kiűzzenek az iskolákból. Így mindenekelőtt a tankönyvekből. Kínában például a 80-as években az oktatás első fokán használt 12 alaptankönyv elemzése azt tanúsította, hogy a szövegeikben említett 96 személyiség közül csak 11 volt a nő. Azóta már orvosolják ezt az aránytalanságot.

Az oktatás második fokán a legsürgősebb a koedukációval kapcsolatos égető pedagógiai feladatok megoldása. Ekkor változnak meg a fiúk és a lányok közötti emocionális kapcsolatok, s velük egy időben gyakori, hogy a fiúk a lányokkal szemben az uralkodó szerepet öltik magukra. Ez ebben az életkorban, amikor a lányok is határoznak tanulmányi és foglalkozási irányukról, karrierjükéről, már többet jelent, mint az intézményen belüli harmonikus légkör megzavarását.

¹⁰ Austria: Development of education, 1992–1994. 90 o. Az UNESCO 1994-ben a nevelésről rendezett, IV. Nemzetközi Konferenciájának a 44. ülészakára készült nemzeti beszámoló.

Mindez a kutatókat arra ösztönözte, hogy nagyobb figyelmet fordítsanak arra, hogy a két nemnek a külön nevelés körülményei között kialakult magatartása milyen jellemző változásokon megy át a koedukált osztályokban.

A többdimenziós pedagógiáért

A koedukáció sokasodó pedagógiai tapasztalatainak az elemzése alapján a kutatók egyre kevésbé elégszenek meg a „gyermek”, a „tanuló” idealizált modelljére irányuló egydimenziós pedagógiával. Nemcsak a kutatók, hanem mind több gyakorló pedagógus is mindinkább megérti, hogy szükség van a felnövekvő többirányú megközelítésre a *sokféleséghez való alkalmazkodás* érdekében.

Az UNESCO és a Londoni Egyetem Pedagógiai Intézete 1995 januárjában egy kollokviumot tartott a következő címmel: Létezik-e sok elemében sajátos, nemspecifikus pedagógia a lányok számára? A résztvevők úgy ítélték meg, hogy a koedukáció körülményei között egy, a két nem egyenlőségének elve alapján álló *multidimenziós pedagógiai stratégiának* a következőket kell szem előtt tartania:

- térjen vissza a pedagógia a kooperációra és az interakcióra alapozott oktatásra;
- koncentráljon a matematika és a természettudományos tárgyak tartalma a társadalom problémáira;
- ne csak a versengésen legyen a hangsúly, hanem a megbeszélésen és az együttműködésen is;
- kerüljön sor a tanulókkal való egyéni kommunikációra mind az iskolában, mind a magánéletben;
- történjék meg a tanulás ritmusának lelassítása, a tanulók bátorítása arra, hogy gondolkodjanak, mielőtt válaszolnak;
- el kell kerülni a pontatlanul megfogalmazott tanácsokat, a bizonytalan elismeréseket, dicséreteket (például: lelkiismeretes munka volt);
- fontos a tan- és segédkönyvekben a férfiak és a nők arányos reprezentációja (történelmi hősök; tudósok; jellemző tevékenységek stb.);
- olyan értékelési rendszer alkalmazása kívánatos, amely nemcsak a vetélkedésre épül, hanem ösztönzi az elmélyedést.

Nyilván még *sok időbe fog telni*, amíg a koedukáció pedagógiája ténylegesen tud majd éppen úgy eleget tenni a lányok szükségleteinek, mint a fiúkéinak.

•

Úgy gondoljuk, hogy az UNESCO 1995. évi Világjelentésének mind témája, mind nemzeti adatai nemcsak arra alkalmasak, hogy a nők nevelési esélyegyenlőségének helyzetéről a világban, illetőleg szűkebb régiókban: Európában az eddigiek-nél részletesebb és megbízhatóbb képet adjanak, hanem arra is, hogy további hazai teendőinkre felhívják a figyelmet.

Rapport mondial sur l'éducation, 1995. Éditions UNESCO, Paris. 109+64 old.

Válogatta, fordította, szerkesztette: *Majzik Lászlóné*

Boda Sarolta

Iskola 2052-ben

- Oktatás a világ tetején -

Nepál a Himalája országa. A Szágármatáról, a „világ fejről” Mount Everest néven mindenki tud, maga az ország mégis viszonylag kevésbé ismert tája a világnak. Egy expedíció tagjaként hat hetet töltöttem Nepálban, főként a magarok között a hegyekben. Itt alkalmam volt megismerni lakóinak, az európai ember szemében egzotikus életét.

A fejlődő országok, a harmadik világ népeinek sorsa bizonyára sok hasonlóságot mutat, eltérő földrajzi és történelmi helyzetük mégis sajátos gondokat vet fel.

Óriások között

Nepál – ez a másfél magyarországnyi területen fekvő kis ország két óriás, Kína és India közé szorulva vívja harcát a harmadik óriással, a 6-8 ezer méter magas Himalájával. A keskeny déli sávot, a Terait leszámítva az ország népe a Himalája alacsonyabban fekvő völgyeiben él, többnyire apró, 500-1000 fős falvakban. A nagyobb településeken 100-150 ezren, míg a Kathmandu-völgyben úgy egymillióan élnek. Az ország népességének (kb. 20 millió) csaknem fele 18 éven aluli, így az oktatás, az iskola akár fontos is lehetne a kormány számára. Sajnos nem az! Ezért a jövő iskolája helyett (Nepálban ma 2052-t írnak) inkább az európai régmúlt iskolaképe táruul élénk.

Az ország évszázadokon keresztül szinte teljes elzártágban élt, 1950 előtt csak nagyon ritkán engedtek be idegent. Ez a politika egyúttal a fejlődés lehetőségét is kizárta. Rohamos változások a nyitás után sem következtek be. Nepál szegény ország, nincs pénz a fejlesztésre. Kevés a jó út, rossz is alig van. A magasból alázubogó vizek itt nem termelnek elektromos áramot, így – a nagyobb városokat kivéve – nincs villany. A zord természeti környezetben a mindennapi létért kell küzdeni. Szinte hihetetlen, hogy 3-4 ezer méter magasságban a meredek hegyoldalakat majdnem a csúcsokig megművelik. A rizs és a kukorica itt a mindennapi biztos táplálék. A falvak lakói a teraszok szélén hagyott keskeny ösvényen 4-6 napi gyaloglás után érnek el egy-egy nagyobb településre, ahol van bolt, orvos és iskola. A hegyi ember ezért inkább a természetből él. A civilizáció csodáit még hírből sem ismeri. Házát fából, sárból építi, egyszerű bútort fából, nádból maga készíti, takaróját, ruháját otthon szövi. Ha van mit ennie, másra nem is igen tart igényt. A földművelés mellett nomád állattenyésztéssel foglalkoznak, de ez kevés változatosságot hoz a táplálkozásba, lévén az ország lakóinak 86%-a hindu vallású, így a marhát, bivalyt nem eszik, nem ehetik meg. A vallásból következő, hivatalosan ugyan eltörölt, de ma is számon tartott kasztrendszer, valamint a nemzetiségi, törzsi hovatartozás akapasan megosztja a lakosságot. Statisztikailag is több mint 50 népcsoportot tartanak számon, akik mind erősen kötődnek helyi szokásaikhoz, nyelvükhöz, régóta kialakult törzsi szervezetükhöz. Van egy közös nyelv: a nepáli, de ezt nem beszéli mindenki.

Nepálban a politikai események az 1950-es forradalom után kezdtek megélni. Akkor már több mint 100 éve a *Ránák* uralkodtak, akik teljes elzártágban tartották az országot a külvilágtól. Az események felgyorsulása Nepál és a világ kapcsolatára vonatkozik, hiszen belül mindig is véres hatalmi harcok dúltak. Az országban királyság van és parlamentáris demokrácia, de a kormány még ma is elég gyakran változik. Utoljára 1995 szeptemberében, érkezésünk előtt néhány nappal váltották le a hatalomból a kommunistákat, ezúttal viszonylag békésen. Most újra demokratikus kormánya van Nepálnak. A vezetők fejlődést, reformokat és jólétet remélnek és ígérnek.

Állam és oktatás

Ha modernizálásról beszélünk, Nepálban nem lehet figyelmen kívül hagyni az ismertetett körülményeket. Itt a szokások, az igények és a prioritások mások, mint a fejlett világban.

Az 50-es évekbeni Nepált olyannak kell elképzelni, mint Európa volt a XI–XII. században. A fejlődés során azonban kimaradtak a közébeső századok: egyszerre érkeztek ide az amerikaiak és a szovjetek, kezdtek építeni a kínaiak és az indiaiak. Mindent azonnal kellett volna csinálni: erőművet, utat, kórházat, iskolát építeni, a mezőgazdaságot fejleszteni. A XX. század technológiájával azonban nem lehet modern kórházat építeni áram és út nélkül. Így azután egyszerre, egymás után nekiláttak mindennek.

Mahendra király óriási energiával fogott hozzá a modernizáláshoz. A gazdasági intézkedések mellett törődött a kultúrával is. A 60-as évek elején általános tankötelezettséget írt elő és megalapította az ország első egyetemét. Az apjáról, *Tribhuván* királyról elnevezett egyetem ma is az egyetlen állami egyetem. Iskolákat kezdtek építeni, és tanárokat kerestek, hogy írni, olvasni tanítsák a gyerekeket. A király ezzel az intézkedésével megteremtette az állami oktatás alapjait.

A jégvirágtól a palatábláig

Amilyen göröngyös volt *Móra Ferenc* útja a jégvirágos ablaktól az iskolatábláig, olyan nehezen haladt előre az oktatás ügye Nepálban. A meghozott törvényeket az ország fővárosában, Kathmanduban és körben a völgyben talán be lehetett tartani, de más volt a helyzet szerzte az országban. A törvényekkel előírtak valamit, de nem adtak hozzá semmit. Persze nem rosszállóan mondom ezt, hiszen nem is volt mit. Még csak nem is a pénzről beszélek, ami az európai embernek manapság először eszébe ugrik. Ám ahol nincs tanult ember, ott nincs aki tanítson, de az sincs, aki könyvet írjon, tantervet szerkesszen, iskolát alapítson. Ha lenne, sem tudná, milyen nyelven. Minden törzsi nyelven nem lehet, a nepálit pedig nem értik. Azért mégis elindult valami. A falvakban időnként összegyűjtötték a gyerekeket és tanítani kezdték őket. A gazdag családok gyerekei korábban külföldre jártak tanulni, most ők segítettek a szervezésben. De jött segítség máshonnan is. A világ tetejét először meghódító hegymászó, az új-zélandi *Sir Edmund Hillary* alapítványt szervezett, hogy iskolát építhessenek a falvakban. Éveken keresztül visszajárt Nepálba, sokszor maga irányította az építkezéseket. Az eredmény nem is maradt el. Ha hihetünk a számoknak, akkor 1992-re több mint 19 ezer (!) elemi iskola működött az országban 78 ezer tanítóval és hárommilliónál több kisdíakkal.

Kiépült az alsó középiskola és a középiskola rendszere is. Az egyetemen tíz szakterületen oktatnak hallgatókat.

A kép azonban korántsem egységes. Nepálban sohasem beszélhetünk általában, itt mincsenek átlagok. Ami igaz a Kathmandu-völgyben, az nem igaz a hegyekben vagy a trópusi Terain. Aki magániskolába jár, annak a helyzete nem hasonlítható össze az állami iskolai diákéval.

English Boarding School

A kifejezés angol bentlakásos iskolát jelent és nagyon szépen hangzik. De véletlenül se képzeljünk el elegáns épületet magas falakkal, a kertben fesztelenül sétáló diákokkal. Ez az elnevezés csupán cégtábla és remény az előrejutásra, a továbbtanulásra. Sok szülő szeretné, ha gyermeke jobb iskolába járhatna, és abban a reményben küldi ide, hogy talán eljuthat majd Indiába és ott tanulhat. Ennek előfeltétele az angol bentlakásos iskola. Az iskolák száma pedig szaporodik. Omladozó épület, kidőlt vasajtó, rajta a felirat: English Boarding School!

Deepak Thapa úr, egy jó nevű fővárosi iskola, a Rató Bangala angol- és társadalomtudományok tanára. Vele beszélgettem a nepáli iskolákról. Tőle származnak információim arról, hogy a kis falvakban is találunk bentlakásos iskolát, ahol az épületben talán csak két szoba van, az egyikben tanulnak, a másikon alszanak és esznek a gyerekek. Ráadásul ugyanabban a faluban van, ahol a gyerekek laknak. Nagyon sokszor képzetlen tanár tanít, de indiai! És ez fontos, mert az indiai tanár angolul tanít, így a gyerekek megtanulják a nyelvet, ami feltétele annak, hogy indiai iskolába járhassanak.

A nyelvi probléma sajátos helyzetet teremt a nepáli oktatásban. Az egyetemen van tanárképzés nepáli nyelven, ezért van sok jól képzett tanár, aki csak az állami iskolában tud elhelyezkedni. Ugyanakkor egyre több magániskola van, ahol angol a tanítás nyelve. Ide Indiából hívnak tanárokat, akik anyanyelvi szinten beszélnek az angolt, de nincs szakmai képzettségük és nem tudnak tanítani. Az indiaiak szívesen jönnek, mert otthon nincs munkájuk, Nepálban pedig pusztán nyelvtudásukkal álláshoz jutnak.

Nepálban nincsenek angol nyelvű tankönyvek, ezért a magániskolákban indiai kiadásúakból tanítanak. Így történhet meg, hogy a diákok nem ismerik a nepáli történelmet, mert az indiait tanulják angol nyelven. Ma azonban a továbbtanulásnak Nepálban ez az egyetlen járható útja.

A nepáli iskolarendszer

Nepálban ma már a magániskoláké a vezető szerep. Mind az állami oktatásban, mind a magániskolában hatéves korban kezdődik a tanítás. A gyerekek a családból kerülnek az iskolába, mert óvoda nincs. Néhány magániskola kezdeményezi a kicsik oktatását, de ez nem óvodai jellegű, hanem úgynevezett „gyerekiskola”. Az oktatás tízosztályos és mára már nem kötelező. A szülők döntenek el, hogy akarják-e gyerekeiket iskolába járatni. Igaz, az iskoláért fizetni kell, még az állami iskolában is. Az új kormány azonban az elemi iskolában törölte a tandíjat. Az elemi iskolai oktatás az eddigi három év helyett öt évig tart, és erre épül a középiskola (secondary school), ami a magániskolákban eltérő módon is szerveződhet. A gyerekek a tankönyveket ingyen kapják, már ahol van, mert az elemi iskolák számára sok esetben nincs is tankönyv.

A kormány az ingyenes elemi oktatást öt éven át csak úgy tudja megvalósítani, hogy a működés költségeit alapszinten biztosítja, de például az iskolai zenetanulásért, a sportért vagy a könyvtár használatáért már fizetni kell.

A felsőbb osztályok költségeinek felét az állam fedezi, a többit tandíj formájában a szülők fizetik. A tandíj havi összege 30-40 rúpia (kb. száz forint), ami nem tűnik soknak, de ne felejtjük el, hogy Nepálban átlag négy-nyolc gyerek él egy családban, és falun, a földeken dolgozó parasztoknak sokszor nincs is pénzük, mert ők közvetlenül a terményeiket cserélik el.

De nem csak a pénzhiány az oka annak, ha a gyerekek nem járnak iskolába. A termelésben már a kisebbek is részt vesznek, és vetés-betakarítás idején a családban nem tudják a munkájukat nélkülözni. Így azután minden szép számadat ellenére ma bizony a nepáli gyerekek jó része nem jár iskolába. Ezért is különös a kormánynak az a terve, hogy 12 évre növelje az oktatás idejét. Valószínűleg a magániskoláknak szól a terv, mert az állam évek óta nem létesít iskolát, és a meglevők is sorra alakulnak át.

Tábla és kréta

A magániskolák sem egyformák. A főváros előkelőbb negyedeiben jó nevű és patinás iskolák működnek, ahová az itt élő európaiak és amerikaiak is járatták a gyerekeiket. A kevésbé „jó helyeken”, a falvakban, a magán- és az állami iskola látszatra nem különbözik egymástól. Mindegyikben csak tábla és kréta van. A városokban itt-ott székek és asztalok is, falun a földön ülnek, de Nepálban ez a természetes. A házakban sincsenek székek vagy asztalok. Az élet a földön, a tűz körül zajlik.

Az iskolában a tanár személye a legfontosabb, ugyanis nincs is más. A legjobb iskolák is legfeljebb egy-egy térképpel, táblával rendelkeznek, számológép, nyelvi laboratórium, fizikai vagy kémiai szertár talán egyetlen iskolában sincs. Az elemi iskolai tankönyvek hiánya miatt a középiskolában sokszor újra tanítják a már átvett anyagot.

Téli vakáció

A tanítás a tavasz beköszöntével, februárban kezdődik, és tél elején, decemberben ér véget. A tanév három szakaszra bomlik, közte különböző ünnepi szünetek vannak. Nepálban mindig van valamilyen ünnep. A tanítás vasárnaptól péntek délig tart, reggel 10 órától délután 3-4 óráig. Ez a furcsa napirend jól alkalmazkodik a nepáli szokásokhoz. 9 óra felé együtt étkezik a család, majd a gyerekek iskolába mennek. Az út egy órát biztos eltart. Mindenhol sokat kell gyalogolni. Az iskolában nincs étkezés. Tanítás után hazagyalogolnak. 6 óra körül besötétedik, akkortájt következik a délutáni étkezés. A sötétedéssel együtt aludni mennek.

Hasonlóan, de az intézeti rend szerint alakul a bentlakók napja. Nekik azonban van tanulási idejük, és ha szerencsések, az iskolakertben van játszótér, ahová kimehetnek. (Zárójelben jegyzem meg, hogy a legmeglepőbb élményünk az volt, hogy a gyerekeket nem láttuk játszani. A falvakban semmilyen játékszert nem láttunk. A gyerekek egymás között voltak, a felnőttek egyáltalán nem foglalkoztak velük. A kicsik a még kisebbeket cipelték a hátukon, és talán nem túl szép, de pontos kifejezéssel élve, valahogy eltelt a napjuk. Sajnos, semmi olyan tevékenységet nem láttam, amit játékként tudnék leírni.)

Az öltözék alapján felismerhető, hogy a gyerekek melyik iskolába járnak. Sokféle, színes egyenruhában láttuk őket a városban, könyveiket kézben vitték. Kevés gyereknek volt táskája. A lányok és a fiúk külön csoportokban járnak, annak ellenére, hogy vegyes osztályokban tanulnak. Igaz, a lányoké a terem egyik fele, a fiúké a másik. Az osztályok létszáma nincs szabályozva, ahányan egy évben jelentkeznek, annyian vannak együtt. Ez a szám akár 100 is lehet. Az összevont osztályokban tanítás viszont ritka, csak az igazán kis falvakban fordul elő.

Bábéli zűrzavar helyett

Beszélgetésünk során többször visszatér a nyelvi probléma. Míg én kulcskérdésnek tekintem az oktatás nyelvét, *Thapa* úr ezt másként látja. Íme, az ő érvei: Nepálban nagyon sok nyelvet beszélnek, és némelyiknek nincs is írásbelisége. Az íráshoz mindenki a szanszkrit eredetű hindi ábécét használja. Ötvennél is többféle nyelven nem lehet tanárokat képezni és könyveket kiadni. Bizonyára kényelmesebb lenne anyanyelven tanulni – ismeri el, de ma már sok helyen keveredett népek élnek, ezért az anyanyelvi oktatás megszervezhetetlen. Nepál a múltban sok önálló királyságból állt, és csak körülbelül 200 éve alakult meg az egyesített nepáli állam. Az emberek azonosságtudatát növeli, ha van egy olyan nyelv, amelyen mindenkivel tudnak érintkezni. Mindez igaz és nyomós érv a nepáli nyelv mellett, de arra a kérdésre, hogy nem éppen a nyelvtudás hiánya tartja-e vissza a gyerekeket az iskolába járástól, ő sem tud megnyugtató választ adni. Van ugyanis tapasztalat arra – éppen a magar falvakban –, hogy miután anyanyelven tanultak meg írni és olvasni a kisgyerekek, sokkal gyorsabban haladtak a nepáli nyelv tanulásával és váltak alkalmassá az iskolai követelmények teljesítésére. A dolognak van azonban politikai vetülete is. A hosszú idő óta elfojtott nemzetiségi lét miatt ma szinte minden törzs keresi a helyét a társadalomban, és ezzel együtt jár egy visszatérés a múlthoz, a törzsi identitáshoz. A megoldás nem könnyű, és lehet, hogy az érvekkel szemben az élet győz, mert tagadhatatlan, hogy leginkább az angol nyelvű tanítás terjed. Ma sokan azon gondolkoznak, hogy angolul kellene megírni a nepáli történelemkönyvet! Azt is el kell ismerni, hogy Nepálban a nemzetiségi kérdés háttérben nincs ott a gyűlölködés, a gyilkos bosszú a másik néppel szemben. Itt sokkal inkább a türelem, a másik elfogadása a jellemző. Ezt segíti a közös vallás is.

A nepáli „NAT”

Láttam néhány iskolát Nepálban, és úgy gondolom, hogy nálunk a század eleji tantermeket bemutató iskolamúzeumok is fényűző luxussal vannak berendezve a nepáli iskolákhoz képest, amelyekben valóban semmi sincs. Emiatt is különös tiszteletet éreztem nepáli kollégámat hallgatva. Igényes szakmai felkészültsége, tájékozottsága kiáltó ellentétben állt a szegényes anyagi, tárgyi viszonyokkal. Meglepetéssel hallottam elért eredményeikről. Az itthoni viharos NAT-viták után jó volt hallani, hogy milyen nemes egyszerűséggel oldották meg az állami irányítás mikéntjét. Alkalmazkodva az ottani viszonyokhoz, az Oktatási Minisztérium három szakaszra bontott syllabusz típusú tantervet és kézikönyvet adott ki, amely nem túl részletes, de az állami iskola tanárainak azt betartva kell tanítaniuk. A magániskolák saját maguk dolgozzák ki curriculum jellegű tantervüket. Ők a tanításban nagyfokú szabadsággal rendelkeznek. Az eredményt az állami vizsga méri. A tanulók valamennyi tantárgyból a három szakasz végén tesztet írnak,

amelyet pontokkal értékelnek. Év végéig 100 pontot lehet összegyűjteni. A továbbhaladáshoz az állami iskolában 32, a magániskolában 40 pont szükséges. A teszteket nepáli és angol nyelven is elküldik az iskoláknak. A tesztek anyaga egységes.

Az elemi iskolában a gyerekek nepáli nyelvet, írást, olvasást, matematikát és természettudományt, a 4. osztálytól angol nyelvet tanulnak. Rajz-, zene-, sportoktatás nincs a tantervben. A középiskolában ez kiegészül társadalomtudományi ismeretekkel. Az általános tantárgyakat a 7. osztály végéig tanulják. Ekkor választani lehet, hogy humán vagy reál ágon haladjanak-e tovább. Ettől kezdve tantárgyanként tanulják a biológiát, fizikát, kémiát, asztrológiát, illetve a humán tagozaton a történelmet, a földrajzot. Kötelező vallásoktatás nincs az iskolában, bár az irodalom szorosan kapcsolódik a valláshoz, mert a költők verseiket az istenekhez, az istenekről írják. A történelem keretében az élet dolgairól, a királyról, az ősről, a vallásról és a kultúráról tanulnak. Nyolcadiktól a világ földrajzát és történelmét is oktatják, nem kis zavart okozva ezzel a diákoknak. A könyvek elvont eseményeket írnak le, így *Napóleont Szun Jat-szen*, majd *Gandhi* követi. Az időben és térben távoli események nehezen állnak össze egységes világképpé.

Kovácsnak, szabónak születni kell

A tízosztályos iskola általános képzést nyújt annak, aki elvégzi. Adódik a kérdés, mit csinál az, aki nem járja ki az iskolát, illetve az, aki elvégezte a 10. osztályt. Sok választása nincsen. Nepálban ugyanis nincs szakképzés. A középiskola után lehet jelentkezni egyetemre vagy főiskolára. Az állami egyetemen minden főbb tanszék megtalálható, tanárok, mérnökök orvosok, jogászok mind itt tanulnak, az öt évfolyamon összesen mintegy ötezren. Kathmanduban van egy kisebb magánegyetem és egy főiskola, ezenkívül két másik főiskola az országban.

Középfokú szakképzés nincs. Aki szakmát szeretne tanulni, elmegy inasnak egy mester mellé. De tartok tőle, hogy ezek európai fogalmak, amit csak jómagam hallottam ki a magyarázatból. A valóságot inkább a kasztrendszer mutatja meg. A kasztba sorolás ugyanis foglalkozási ágak szerint történt. Pontosabban a kasztok számára előírták, hogy milyen foglalkozást űzhetnek, és ettől nem lehetett eltérni. Így minden gyerek a családban tanulta meg a szakmát. Ezen nemigen változtatott az sem, hogy a kasztrendszert hivatalosan eltörölték. Egy magasabb kasztbeli családfőt kérdeztem meg egyszer, mi történne, ha ügyes kezű fiúgyermeke ötvös vagy fafaragó szeretne lenni. A fiatal apa gondolkodás nélkül válaszolta, hogy nem engedné. Ezért a bráhminok ma is papok, a kámiak meg kovácsok lesznek. Más a helyzet az újabb szakmákkal. Gépirónőt, titkárnőt, számítógép-kezelőt (!), menezsért különböző tanfolyamokon képeznek ki, és láthatatlan rendje van annak, hogy kiből mi lehet.

A szakoktatás bevezetésére ma senki sem gondol.

Tani-tani

Nepáli kollégáinkat nem fenyegeti a munkanélküliség veszélye. A tanítással foglalkozók 50–60%-a még ma is képesítés nélküli. Egyre nagyobb azonban az igény a képzett tanítókra, tanárookra.

Az elemi iskolában tanítók számára középfokú képesítést írnak elő. A középiskolai tanároknak főiskolai, tanári tagozatú vagy egyetemi végzettséggel kellene

rendelkezniük. A magániskolákban az igazgató dönti el, hogy kit vesz fel, de jobb iskolába csak diplomával lehet pályázni. A tanárok minősítése angolszász mintára történik. A tanárokat szakok szerint képezik, és az iskolai tantárgyakhoz hasonlóan a reál vagy humán szak különül el, valamint a nyelv és a matematika.

Társadalmi megbecsülést kivívni Nepálban sem könnyű. A tanároknak kétféleképpen sikerülhet. Akinek magas fokú képzettsége van és a tanítás választott hivatása, azt elismerik a többi kollégával szemben, aki más okból sodródott az iskolába. Az állami „elismerés” mértéke viszonylagos. A közalkalmazottak, így a tanárok sem kaphatnak 6000 rúpiánál magasabb bért. Az átlagos fizetésük 3-5000 rúpia (kb. 100 USD) lehet. Ez az arány leginkább a század eleji magyarországi fizetési besorolásnak felel meg. A mérnökök, orvosok, bankárok ennél jóval többet, de a munkások, kiskereskedők jóval kevesebbet (1-2000 rúpiát) keresnek, a parasztok nem pénzért dolgoznak. Ez utóbbi tény a falvakban megnöveli a tanítók presztízsét, mert sokszor ők az egyedüli tanult emberek, akik ráadásul pénzt is kapnak.

•

Mielőtt a cikk írásába belekezdtem, azon gondolkodtam, hogy miért is írom meg tapasztalataimat egy távoli, egzotikus országról. Mi hasznosat találhat benne az olvasó, amiért érdemes elolvasnia? Tudtam, hogy írásom csak egy szakmai műltről szólhat, mert Európában már 2-500 éve megtörtént mindaz, ami Nepálban csak 30 éve.

Elgondolkodtam azon, mit is jelentett számomra Nepálban járni, és egyre az járt az eszemben, hogy mikor hazajöttünk, közeli ismerőseink mind azt mondták, hogy „jót tett nektek ez az expedíció, valahogy megváltoztatok”. Ezt a változást a világról való másként gondolkodás idézhette elő. Mi itt, Európában mindig valami hasznosat (lásd fent) akarunk csinálni és lehetőleg gyorsan. De vajon hová sietünk? A távolság már így is óriási! Vajon mit ér majd az előny? Hiszen megöztünk vannak többen. Sokkal többen!

Nemzetközi Érettségi IV.

Bruder Györgyi

Matematika a Nemzetközi Érettségi oktatási rendszerében

A matematika a Nemzetközi Érettségi rendszerben önálló, az ún. ötödik tantárgycsoportot alkotja. Ezen belül az IB négy különböző szintet ajánl a diákoknak: három alap-, egy pedig magas óraszámban tanulható. A matematika tanulása kötelező a négy szint valamelyikén.

A matematikatanítás célja az IB-ben

Az IB matematikaprogramja figyelembe kívánja venni mindazokat a követelményeket, melyeknek a mai korban meg kell felelni, és szeretné, ha az általa ajánlott kurzus révén diákjai ezeknek eleget is tudnának tenni.

Az IB matematikaprogramja magában foglalja azokat a célokat, amelyeket általában minden matematikatanítás: a logikus gondolkodás fejlesztése; a matematikai szimbólumok megértése; matematikai fogalmak, elvek ismerete; adatok és információk feldolgozása, kezelése; a kreatív gondolkodás fejlesztése; a problémamegoldáshoz szükséges kitartás erősítése; ráébresztés a matematika hasznosságára és a benne rejlő szépségre; a konkrét ismeretanyag elsajátítása.

De ezen túl a céljai között fontos: a mindennapi problémák matematikai kezelése; azon képesség kifejlesztése, hogy a diák kommunikálni tudjon matematikai kérdésekről egy vagy akár több hallgató előtt; eredmények pontosságára való törekvés nemcsak számszerű, hanem grafikonon ábrázolt értékekkel kapcsolatban is; megmutatni, hogy a matematika mennyire dinamikus tudomány, s milyen szoros kapcsolatban van a kulturális, társadalmi, technikai változásokkal; az elmélet és a gyakorlat állandó kölcsönhatásának bemutatása; zsebszámológép hatékony alkalmazása; végül az, hogy a tanuló pozitív élményhez jusson matematikai problémák sikeres megoldásán keresztül.

A tantárgycsoporton belüli szintek

Az IB a matematika tantárgycsoporton belül az alábbi 4 szintet kínálja a tanulóknak:

1. Matematikai tanulmányok alapóraszámában (Mathematical Studies Subsidiary Level, MSSSL)
2. Matematikai módszerek alapóraszámában (Mathematical Methods Subsidiary Level, MMSL)
3. Matematika emelt szinten, magas óraszámban (Mathematics Higher Level, MHL)
4. További emelt szintű matematika alapóraszámában (Advanced Mathematics Subsidiary Level, AMSL)

A négy szint közül egyet minden diáknak választania kell. Arra is van mód, hogy valaki a négy szint közül kettőt együtt tanuljon, de ez csakis a harmadik és negyedik szint párosítása lehet. Ennek a széles választéknak két oka van: a matematika kötelező tantárgy, és az IB alapelve a diákok képessége szerinti oktatás.

Az IB különböző szinteket ajánl, s azt is jelzi minden esetben, hogy átlagosan mennyi időre van szükségük a diákoknak ahhoz, hogy ezt megfelelő módon megtanulják. Az IB által ajánlott órák száma, amit az adott tananyag elsajátítása érdekében a tanulónak a tanárokkal való konzultálással kell eltölteniük, alapóraszám esetén körülbelül 150 óra, magas óraszámnál pedig 240 óra. Ez heti három, illetve öt órát jelent, ha a tananyagot két évre osztjuk el. (Néhány IB-iskolában egy ún. pre-IB évet iktatnak be a diákok számára, hogy lehetőségük nyíljon egy közös alapismeret elsajátítására.)

Röviden szeretném ismertetni a 4 szint közötti különbséget.

1. Matematikai tanulmányok alapóraszámában (Mathematical Studies Subsidiary Level, MSSL) Ez a szint azok számára ajánlott, akik szeretnék életközeli matematikai ismeretekre szert tenni, noha különböző képzettséggel és képességgel rendelkeznek. Tanulmányaik végeztével olyan tudás birtokába jutnak, mellyel könnyen megbirkózhatnak a mai technológiai társadalomban felmerülő igen sokféle problémával. A hangsúly tehát a valódi élethelyzetekben előforduló matematikai problémák megoldásán van. A diákoknak el kell készíteniük egy dolgozatot (angolul „project”), mely alapos, önálló kutatómunkát igényel. Ez a kurzus azoknak ajánlott, akiknek valószínűleg ez lesz a legutolsó lehetőségük arra, hogy matematikai ismereteiket bővítsék. A másik három programot érdemes választaniuk mindazoknak, akiknek további tanulmányaikhoz mélyebb ismeretekre van szükségük.

2. Matematikai módszerek alapóraszámában (Mathematical Methods Subsidiary Level, MMSL) Ezt a szintet az IB azoknak állította össze, akik alaposabb matematikai tudásra törekednek, mivel ezt más területeken is (például kémia, földrajz, közgazdaságtan, könyvvitel) szeretnék hasznosítani. Ez a kurzus igényesebb az előbb ismertetettnél, mivel alaposabb felkészültséget vár el a diákoktól, és a sokféle matematikai témakör feldolgozása kemény munkát kíván.

3. Matematika emelt szinten magas óraszámában (Mathematics Higher Level, MHL) Ezen szint azok számára készült, akik már alapos, széles körű matematikai háttérrel rendelkeznek. Ezt a formát alapjában véve három okból szokták a tanulók választani:

a) további tanulmányaikat is a matematikára építik, mivel maga a tantárgy elbűvöli őket;

b) szeretnék az itt tanultakat más tantárgyakkal összekapcsolni, amelyek megismerése komolyabb matematikai ismeretek nélkül nehézségbe ütközik (például fizika, műszaki tudományok);

c) szeretik a kihívást, az érdekes problémákat.

4. További emelt szintű matematika alapóraszámában (Advanced Mathematics Subsidiary Level, AMSL) Csupán azon kevés kiválasztottnak ajánlott, akik magabiztos tudással és a matematika iránti olthatatlan tudásszomjával rendelkeznek. Ezen program segítségével felkészülhetnek akár a matematikus, akár a kutatói pályára, amelyhez mélyebb matematikai ismeretekre van szükségük. Felmerülhet az a kérdés, hogy miért szerepel ezen forma alapóraszámában. A válasz igen egyszerű. Mivel ezen szint tananyaga lényegében a harmadik szint

kiegészítése, ezért az alapóraszám elegendő ahhoz, hogy a diákok megismerkedjenek a kijelölt témakörökkel.

Az egyes szintekhez tartozó tananyag ismertetése

A tananyag minden szinten más és más, de vannak állandó elemei, melyek minden programban megtalálhatók, mivel alapvető fontosságuk miatt nem mellőzhetők. Ilyenek az algebrai ismeretek, halmazok, elemi függvények, sorozatok, mátrixok, valószínűség-számítás, statisztika. Néhány szint esetén a tanárnak módja van arra, hogy a kötelezően kijelölt témakörökön kívül saját belátása és a diákok igénye szerint választhasson a megadott szabadon választható témakörök közül egyet.

Vizsgáljuk meg röviden az egyes szintekhez tartozó tananyagot.

Az első szint tananyagában csak kötelező témakörök találhatók, hiszen nagy gondal válogatták össze azokat az elemi ismereteket, amelyekre a gyakorlatban leginkább szükség van. Ilyenek például a hibaszámítás, logika, üzleti számítások, elemi geometria.

A második szinten mindenki számára előírtak az alábbi témakörök: logaritmus, trigonometria, differenciál- és integrálszámítás, hasonlóság, koordinátegometria. Itt már található két előre megadott témakör is, melyekből egyet kötelező választani (diszkrét és folytonos valószínűségi változók, képszeletek és további analízis).

A harmadik szint tananyagában az eddig említettek mind szerepelnek, de sokkal mélyebb és bővebb formában. Új témákat is találunk: komplex számok, valószínűség-eloszlások, differenciálegyenletek, kombinatorika, térbeli vektorgeometria s néhány tétel bizonyítása. Itt is megadnak négy témakört, melyekből egyet kell választani (csoportelmélet, gráfelmélet, statisztika, analízis és közelítő módszerek). Az IB lehetővé teszi az iskolák számára, hogy akár saját maguk által kidolgozott témakört tanítanak mint szabadon választott témát, ezt azonban az IB vizsgaközpontjában előre el kell fogadtatni.

A negyedik szint tananyaga csak törzsanyagból áll. Noha ez a tantárgy önállóan is választható, szorosan kapcsolódik a harmadik szint tananyagához, mivel tartalmazza az összes ott említett szabadon választható témakört (ami itt azonban kötelező), és még két fejezetet: a matematika alapjait (logika, relációk, prím számok, számoság) és matematikai bizonyítások típusait. Itt szeretném megemlíteni azt is, hogy a tananyagot időről időre korszerűsítik, ami igen erőteljesen támaszkodik a tanároktól kapott állásfoglalásokra és természetesen a társadalom által diktált igényekre.

A magyar gimnáziumi matematikaérettségi tananyagának összehasonlítása az IB matematika tantárgycsoportjával

Az IB matematika-tananyaga természetesen eltér a magyarországi középiskolai érettségi tananyagától, ez már a fentiekből világosan kitűnik. Az is szembetűnő, hogy a szintek emelkedésével a tananyag mennyisége, nehézsége, igényessége nő, egyre mélyebb matematikai ismereteket kíván.

Az első két szint témaköreit megvizsgálva azt mondhatjuk, hogy ez a két szint tartalmaz legtöbb közös vonást a magyar gimnáziumi matematikaérettséggel. A harmadik szint tananyaga igen szerteágazó, leginkább a gimnáziumi fakultációs tananyaggal hasonlítható össze, s ennek elsajátításához is magas óraszámra (heti öt óra) van szükség. Ha összehasonlítást szeretnénk végezni, akkor a legutolsónak

említett negyedik szint a speciális matematikai osztályok számára kiadott témakörökkel mutat közös elemeket. Ennek a szintnek az elemzését most mellőzhetjük.

Az egyes szintek nemcsak témaköreikben, hanem a hozzájuk kapcsolódó feladatok nehézségében is eltérnek a magyar érettségítől. Az első három programot szem előtt tartva a következő különbségeket lehet találni:

1. szint: Azon témakörök mindegyike, amely az IB-ben és a magyar programban is szerepel, az IB-ben sokkal egyszerűbb feladatok megoldását kívánja. Az analízissel kapcsolatos problémák mindkét rendszerben lényegében ugyanazok.

2. szint: A két tananyag közös elemeit megvizsgálva itt is könnyebb feladatokkal találkozunk a diákok.

3. szint: Nagyon kevés átfedést lehet felmutatni a két rendszer tananyagában, de ezek a területek az IB-ben leginkább az alapozó szerepet látják el, később nehéz problémák megoldásánál segítenek.

A matematika-tananyagbéli témák felépítése

Az IB egyetlen matematikaprogramjához sem ad ki tankönyvet. Minden tanár számára adott az a feladat, hogy az iskolájában, illetve csoportjában a tanulók felkészültségének megfelelően maga készítse el a tanmenetet két évre. Ez igen nagy felelősséget, s egyben lehetőséget is jelent. A tanár munkáját segíti a tananyag tematikájához kapcsolódó bibliográfia. Ebből választják ki a tanárok a számukra megfelelő anyagot, s a rendszeresen szervezett szaktárgyi konferenciákon a tantárgycsoportok vezetői választ adnak a felmerülő kérdésekre. Minden iskola számára rendelkezésre állnak a korábbi évek tesztjei, s azok a beszámolók is, melyek az előző évi vizsgaeredményeket elemzik.

Ezen jelentések minden egyes érettségi feladatot bemutatnak, jelzik, hogy hányan oldották meg helyesen, melyek voltak a leggyakoribb hibák. Ebből lehet megismerni azokat a tanári véleményeket is, melyeket az IB-központban gyűjtöttek össze a dolgozatok megírását követően. Ekkor lehet jelezni a teszttel kapcsolatos észrevételeket, ezeket igyekeznek már a dolgozatok javításakor figyelembe venni.

Érettségi vizsga és értékelés

Az érettségi vizsga minden esetben írásban történik, bármely szintet is választotta a diák. A tanuló matematikajegyét – az első szint kivételével, ahol a diák által elkészített „projectet” a szaktanár bírálja el, de az általa adható maximális pontszám az összpontszám 20%-a csupán – az érettségi vizsga alkalmával megírt két dolgozat (*paper 1 és paper 2*) alapján kapja meg. Hármast, illetve rosszabb osztályzat elérésekor – egyéb feltételeket figyelembe véve – még IB érettségi bizonyítványt kaphat a tanuló.

A dolgozatok feladatSORÁT nemzetközi bizottság állítja össze, javítja ki.

A *paper 1 és paper 2* érettségi dolgozatok részaránya a végső értékelésben:

1. szint: 40-40% (A hiányzó 20% a projectre kapott minősítésből származik.)
2. szint: 40-60%
3. szint: 40-60%
4. szint: 30-70%.

A vizsgán elérhető maximális 100%-ot egy egytől hétig terjedő osztályzat skálájának feleltetik meg. Az így kapott osztályzat lesz a diák érettségijének

eredménye. Nagyon fontos megjegyezni, hogy az átszámítást igen sok tényező befolyásolja:

- összehasonlítják, hogy az egyes feladatokat hányan oldották meg, mennyire bizonyultak nehéznek,
- megvizsgálják az eredmények eloszlását,
- a javításakor a tanárok által beküldött megjegyzéseket is mérlegelik. A vizsgán elért osztályzatok tehát az összes vizsgázó által elért eredmény tükrében születnek, s így előfordulhat, hogy az egyik évben megszerzett 80% 6 pontot, a másikon 7 pontot ér. Tehát az IB nem állít fel állandó átszámítási táblázatot, mellyel a százalékban elért eredményeket pontokra lehet átváltani.

Az érettségi vizsga anyaga

A különböző szintek feladatsorainak azonos elemei az alábbiak:

A *paper 1* dolgozatok időtartama szintektől függően 1-2 óra; 10, illetve 20 rövid, lényegre törő kérdést tartalmaznak, melyek fedik a tananyag szinte minden fejezetét. A dolgozatok javításakor az elsődleges szempont az, hogy a vizsgázó helyes eredményt kapott-e vagy sem. A számítások precízisége nem annyira fontos.

A *paper 2* dolgozatok szintektől függően már több időt igényelnek: 1,5, illetve 2,5 órát. Ezalatt kell megoldani öt feladatot, amelyek jóval összetettebbek az előzőeknél, és feltétlenül figyelmet kell fordítani a válaszok gondos kidolgozására is. A második és harmadik szint esetében az öt összetett feladat közül négy a törzsanyagra egy pedig a kötelezően választott témára épül.

A *paper 1* dolgozatok időtartama és a megválaszolandó kérdések száma:

1. szint: 1,5 óra, 20 kérdés
2. szint: 1,5 óra, 20 kérdés
3. szint: 2 óra, 20 kérdés
4. szint: 1 óra, 10 kérdés.

A *paper 2* dolgozatok időtartama és a megválaszolandó kérdések száma:

1. szint: 1,5 óra, 5 kérdés
2. szint: 2 óra, 5 kérdés
3. szint: 2,5 óra, 5 kérdés
4. szint: 2,5 óra, 5 kérdés.

A *paper 2* kérdések minden szinten lényegesen hosszabbak a *paper 1*-ben találhatóaknál, több alkérdésre bonthatók, ezért sokszor beiktatnak néhány ún. „diákbarát” kérdést is azért, hogy a diák pozitív visszacsatolást kapjon arról, hogy jó irányban indult-e el a feladat megoldásában. (Például: Mutasd meg, hogy a fent kiszámolt két érték hányadosa $1/3$.)

A vizsgákon a diákok az IB által kiadott függvénytáblát és saját (grafikus) zsebszámológépüket használhatják. A tanulók által használható függvénytábla csak a legalapvetőbb összefüggéseket tartalmazza, ezért rákényszerülnek néhány egyszerű formula memorizálására.

Találhatunk érdekes, apró eltéréseket is az egyes szintek feladatsorainak szerkezete között.

Az első szinten a feladatok száma a *paper 2* dolgozat esetén 4+3. Az első négy feladat megoldása kötelező, de a pluszként magadott három feladatból szabadon választhat egyet a diák, így összesen öt értékelhető feladata lesz. Ennek a

választási lehetőségnek nagy előnye, hogy a tanítás során a tanár szabadabban dönthet a tananyag hangsúlyainak kijelölésében.

A harmadik szint *paper 2* dolgozatoknál a diákok akár olyan új fogalmakkal is találkozhatnak, melyeket akkor olvasnak először, de a megadott definíció és példák segítségével választ tudnak adni a feltett kérdésre. Ezzel igen jól lehet mérni azt, hogy mennyire fogékony a diák új fogalmak értelmezésére és gyakorlati alkalmazására.

Speciális tanítási módszerek az IB-ben

Az IB matematika tanárgycsoportjában szereplő szinteknek van egy olyan vonásuk, amely igen saját módszertani következményekkel jár. A diákoknak kétévi munka után kell tudásukról számot adniuk egy külső, objektív mérce alapján. Mód van arra, hogy olyan munkakapcsolatot alakítson ki a tanár a diákkal, amely mindkettőjük számára sikeres. A tanulóknak és tanároknak együtt kell működniük olyan keretek között is, amely eltér a megszokottól (pl. project elkészítésekor).

A tanárnak figyelmet kell fordítania arra, hogy a diákok állandóan ismételjék a megtanultakat. Ez legtöbbször egy ismétlődő feladatsor megoldásával történik. Az IB tananyagának összeállítása sok kapcsolódási pontot tartalmaz, mely segíti a megtanultak állandó szinten tartását.

A vizsgán az idő szűkre szabott, így a diákoknak néhány alapfeladatban nagy gyakorlatra kell szert tenniük.

A project

Igen hosszan lehetne elemezni, hogy milyen követelményt jelent a második szintet választó diákoknak a „project” megírása. Ezek közül néhányat említek csak meg. A dolgozat terjedelme legalább 2000 szó, mely grafikonokat, ábrákat, adatokat is magában foglal. A munka a diák saját kutatómunkáján alapul, s egy általa választott témára épül. A tanár feladata, hogy figyelje és némiképpen irányítsa támpontok adásával a diákot, de a munka elvégzése nem rá hárul. Ezen feladat megoldása során a tanulónak lehetősége van arra, hogy több emberrel megossza gondolatait matematikai problémákkal kapcsolatosan, majd nem teljesen önállóan keressen választ egy felmerült kérdésre.

Összegzés

Minden szintre jellemző, hogy érdekes, és sokféle módon kapcsolja össze a tananyagbeli témaköröket; sok nagy és lényegében független fejezet helyett több kisebb fejezetre oszlik, melyek megtanulásához különösebb ötletekre nincs szükség. Sokkal kisebb hangsúlyt kaptak a rigorózus bizonyítások, helyükbe lép viszont a tételek alkalmazása és a módszerek tanulása.

A tanár szabadsága meglehetősen nagy a témakörök felépítésében, ezzel az IB módot ad arra, hogy a tanításban a világon mindenhol a helyi igényekhez alkalmazkodjanak. A tananyag mennyisége és összetettsége a tanároktól összeszedettebb, átgondoltabb és célirányos oktatást kíván.

A különböző szintekkel az IB messzemenően alkalmazkodik a diákok sokféle képességéhez, és ezzel arra is vállalkozik, hogy a matematikai tanulmányok által is sikerélményhez juttatja a tanulókat. Az IB-programot tanító tanár számára

pozitív élmény azt látni, hogy a csoportjain belüli kohézió milyen erőssé válik a tanulás során.

Az életközeli matematikafeladatok megoldásával pedig a diák képet kap arról, hogy milyen módon segít ez a tudomány gyakorlati problémák megválaszolásával, hiszen „a gyerekeknek ugyanolyan lényeges a környező világ megismerése, akár a gyengéd és szerető gondoskodás, de csak az utóbbi szerepét hangsúlyozzák..., ám ha az előbbit is figyelembe vennénk, akkor mindennapi használatra való természetes nyelvvé válhatna a tudomány nyelve; gazdagon tagolt, széles hatáskörű nyelvvé, amely mélyen gyökerezik az emberi tapasztalatok sokaságában és az emberi képességek sok szintjében.” (V. F. Weisskopf)

A Karinthy Frigyes Gimnáziumban az IB-programban használt könyvek

Martin and Patricia Perkins: Advanced mathematics (book1, book2). Unwin Hyman Ltd., 1990.

L. Bostock, S. Chandler: The core course for A-level. Stanley Thornes (Publishers) Ltd., 1989.

Keith Selkirk: Longman Mathematics handbook. Longman, 1991.

Bárczy Barnabás: Integrálszámítás. Műszaki Könyvkiadó, Bp., 1992.

Bárczy Barnabás: Differenciálszámítás. Műszaki Könyvkiadó, Bp., 1982.

Solt György: Valószínűség-számítás. Műszaki Könyvkiadó, Bp., 1993.

Reimann István: Matematika. Műszaki Könyvkiadó, Bp., 1992.

Maxwell Rosenlicht: Introduction to analysis. Dover publications, inc., 1986.

Lévárdi-Sain: A ráció üzenetei. Typotex, Bp., 1993.

Dr. Csernyák László: Valószínűség-számítás. Tankönyvkiadó, Bp., 1990.

M. K. Potapov–V. V. Aleksandrov: Algebra and analysis of elementary functions. Mir Publishers, Moscow, 1987.

C. V. Durell: Shorter advanced trigonometry. G. Bell and Sons Ltd., 1966.

Bálintné-Czédli-Szendrei: Absztrakt algebrai feladatok. Tankönyvkiadó, Bp., 1985.

Scharnitzky Viktor: Differenciálegyenletek. Műszaki Könyvkiadó, Bp., 1985.

Dr. Nemetz Tibor: Valószínűség-számítás. Tankönyvkiadó, Bp., 1986.

Fried Ervin: Algebra. Tankönyvkiadó, Bp., 1986.

Denkinger Géza: Valószínűség-számítási gyakorlatok. Tankönyvkiadó, Bp., 1982.

A gimnáziumok által használt alappéldatárak.

Műhely

Németh Károly

A Montessori-módszer és a tudományok

Maria Montessori olasz orvospedagógus a század elején gyermekek megfigyelése, önálló tevékenységük elemzése alapján dolgozta ki pedagógiai módszerét. Ez az eljárás napjainkra világszerte szép sikereket ért el, és megmutatta annak lehetőségét, miként lehet a gyerekek érdeklődésének maximális figyelembevételével, arra alapozva, jól, hatékonyan tanítani. Írásunk e folyamat rövid áttekintése.

A Montessori-módszer

A Montessori-módszer a gyermekek fejlődése folyamán természetesen kialakuló, úgynevezett érzékeny fázisokra alapoz. Az érzékeny fázisok annyit jelentenek, hogy a gyermek fejlődése során a világ különböző területei felé aktív figyelemmel fordul. Montessori ezt akkor figyelte meg, amikor munkája során olyan gyermekekkel dolgozott, akiket saját akarásával nem korlátozott önálló tevékenységükben (Montessori, 1949, 1964). A többéves megfigyeléssorozat alapján egyértelműen bizonyítottan látta az érzékeny periódusok létét, sőt azt is észlelte, hogy egy-egy ilyen periódus elmúltával a gyermek kevésbé érdeklődik az adott terület iránt, így annak tanítása rendkívül nehézkessé, sok energiát igénylővé válik (bizonyos esetekben azt is tapasztalta, hogy szinte lehetetlen tartós eredményt elérni ezekben az esetekben). Montessori azt is érzékelte, hogy az érzékeny szakaszok a gyermek fejlődésében nem lineáris, egymás után következő események, hanem sokszor egyidejűleg több terület felé is kialakulhatnak, sőt esetenként egy magasabb testi-lelki fejlődési szinten újra felbukkanhatnak. E megfigyeléseire alapozva Montessori úgy értékelte, hogy a nevelésnek alapvetően olyan felépítésűnek kell lennie, melyben a gyermek megtalálhatja a saját belső szükségleteinek megfelelő külső tényezőket. Ebből a gondolatból következik a Montessori-pedagógia alapját képező önálló, szabad választáson alapuló cselekvés lehetőségét biztosító iskola (Montessori, 1964). E lehetőséget nyújtó iskolában alapvetően fontos a környezet, mely egyaránt jelenti a gyermeket körülvevő fizikai és spirituális környezet tényezőit, melyekből saját fejlődésének függvényében választhatja ki a számára legmegfelelőbb tevékenységeket, ismereteket. Éppen ezért Montessori alapvetőnek tartja a gyermekeket körülvevő fizikai és pszichés környezet tervezését (Montessori, 1964; Thrush, 1977; Németh és Kim, 1995). Mindez annyit jelent, hogy a tantermek berendezésekor figyelembe kell venni a gyermekek testméretét, így azokhoz méretezett bútorokat célszerű alkalmazni, illetve nyitott polcrendszereket, melyek a fizikai valóság belső szerkezetének megismeréséhez (megértéséhez) segítik elvezetni a gyerekeket. Hasonló tervezést igényel a pszichés környezet egészének átgondolása is. Ebben a milióban a gyermek szerepét, a másság elfogadása alapvető és kiemelkedő érték, mely minden Montessori-iskolában fontos szerepet játszik a curriculum egészének tervezésében is (Montessori, 1959; Montessori és Montessori, [1937] 1995; Thrush, 1993, 1994; R. Montessori,

1995; B. Méhes, 1993; Németh, 1995a). Ilyen értelemben a Montessori-iskola humanista iskolának tekinthető, melyben a gyermek személyiségének tiszteletben tartása minden szinten megnyilvánul, s ez kiterjed a pedagógus-pedagógus, gyermek-gyermek kapcsolatokra is. Egy ilyen típusú humanista iskolában a szeretet visszanyerheti eredeti értelmét, s fontos tényezőként játszik szerepet az iskola egészének felépítésében (Páldi, 1996 in press). Ezekkel a vonásokkal megvalósulhat, hogy bizonyos humanista értékek helyükre kerülnek, s így egy humanista társadalom felépítéséhez nélkülözhetetlen fiatalok kifejlődését segíthetjük elő (Fromm, 1984; 1994). Összefoglalva tehát elmondhatjuk, hogy a gyermekeknek olyan nevelési-oktatási környezetbe kellene kerülniük (legyen az óvoda vagy iskola), ahol a természetes fejlődésükkel összhangban álló spirituális és fizikális adottságokkal kerülhetnek kapcsolatba.

Montessori megfigyelései során három jól elkülöníthető életkori csoportot írt le, melyek természetes igényei hasonlóak, így azonos környezeti feltételeket igényelnek. Ezen szintek a következők: 0–6 év, 6–12 év, 12–18 év.

Az eddig említettek lényegesen befolyásolják a pedagógus szerepét. A pedagógus direkt előadó, irányító szerepe háttérbe kerül, elsősorban indirekt előkészítő, segítő és megfigyelő szerepet játszik a nevelési-oktatási folyamatban (Montessori, 1964; Thrush, 1977; B. Méhes, 1993; Németh, 1995a; Balogh, 1996). A pedagógus mint egy aktív láncszem szerepel a környezet és az érdeklődő gyermek között. Természetesen a pedagógus a Montessori-osztályokban, -csoportokban is vezet közös előadásokat, de azok elsősorban figyelemfelhívó, érdeklődést felkeltő, strukturára mutató beszélgetések, a klasszikus görög filozofikus gondolkodást alkalmazó iskolákhoz hasonlítható (Kahn, 1988; Németh, 1995b).

Fejlődése során a gyermek egyre bonyolultabb absztrakciós képességre tesz szert. Ezt a folyamatot segíti a Montessori-pedagógiában alkalmazott, jól tervezett curriculum, melyben minden egyes – a gyermek saját érdeklődéséből és választásából fakadó – fogalom, új ismeret bemutatása konkrét élményekből indul ki, s fokozatosan jut el az egyes fogalmak részfogalmakra bontásával az alapos absztrakt ismeretek megszerzéséig (Montessori, 1964; Németh és Kim, 1995). A folyamatot segítik a különböző speciális eszközök, melyek leginkább a matematika tudományának területén kidolgozottak, jórészt Montessori fiának, Mario Montessori munkásságának köszönhetően, aki matematikusként foglalkozott a problémával. A meglevő speciális eszközrendszeren kívül számtalan úgynevezett kártyasorozat tervezhető, melyek elkészítésével, különösen a természet- és társadalomismeret területén segíthetjük a gyermekek önálló tanulási folyamatát (Németh és Kim, 1995). Természetesen ezen logikai lépcsőeknek fontos szerepük van egy-egy tudomány belső szerkezetének megismerésében is. Az így tervezett fogalomfejlesztés előnyös a további ismeretek elsajátításához (Brunner, 1965). Összességében elmondható, hogy a Montessori-pedagógiában kulcsfontosságú a konkrét élményeken alapuló tanulás, a kísérletező és megfigyelő-leíró munka. A Montessori-pedagógia minden területén érvényesülnek ezek az alapelvek. Ehhez hasonlóan fontos tényező, hogy Montessori az egyes ismeretek legszélesebb tapasztalati lehetőségét próbálja biztosítani, s ezzel elősegíteni a komplex és globális, összefüggéscentrikus gondolkodás kialakulását. Ezen összetett, az „Egészből” kiinduló nevelési-oktatási filozófiát nevezi a Montessori-pedagógia Kozmikus Nevelésnek (Cosmic Education), mely mintegy összekötő kapocs a Világegyetem minden egyes alkotója között. Ezt a gondolkodást segítik a jól tervezett curriculumok (Miller, 1974; Kahn, 1984; Thrush, 1977; Németh, 1994; Németh, 1995c; Balogh et al., 1996).

Az időszalag-koncepció

A Montessori-pedagógia egyik alapelve, hogy az Univerzum minden egyes folyamatát evolúciós szempontból próbálja megközelíteni, s a gyermekek környezetének tervezését e filozófiai gondolatnak rendeli alá (Montessori, 1948). Ebből következik, hogy amikor a gyermekek természetes érdeklődése a természet iránt felébred, a környezet berendezésébe igen sok konkrét élményt nyújtó eszköz, tárgy stb. kerül be. Ezzel párhuzamosan úgynevezett nagy bemutatások sorozata kezdődik, ahol a Világegyetem kialakulásán, a földi élet evolúcióján keresztül jutnak el a gyerekek az emberiség történetének tanulmányozásáig. E folyamatot egy úgynevezett időszalag-koncepció segíti (Thrush, 1977; Kahn, 1988; Németh, 1995b), mely egy speciális időszalagot a hozzá tartozó bemutatásokat és azok konkrét feldolgozását tartalmazza. Minden egyes keletkezéselméletet, az egyes geológiai korok eseményeit, az ember őstörténetét, majd később a nagy civilizációk tanulmányozását végigkísérik az úgynevezett nagy bemutatások, melyeket a pedagógus mint figyelemfelkeltő, összefüggéseket kiemelő, érdekes beszélgetéseket tart meg az érdeklődőknek. Az egyes bemutatások után a gyerekek saját időszalagokat, rajzokat, festményeket, agyagmodelleket stb. készítenek. Ahol csak lehetséges, a pedagógus biztosítja az önálló gyakorlati tevékenységek feltételeit.

Az időszalag-koncepciót fizikai és kémiai kísérletek sorozata vezeti be. Ekkor a gyerekek olyan fontos kísérleteket végeznek el, melyekre a későbbiekben mint konkrét élményekre lehet hivatkozni. Itt ismerkednek meg a halmazállapotokkal, azok változásaival, fizikai és kémiai kölcsönhatásokkal, alapvető fizikai törvényekkel. E kísérletezések lényeges eleme, hogy a tanári bevezetést követően, a gyerekek szinte bármikor elvégezhetik, megismételhetik azokat. Természetesen a kísérletezés során fontos a szabályok betartása, így azok nagy hatással lehetnek a koncentráció, figyelem és kitartás fejlesztésére is. Ezt a munkát már hatéves korban elkezdik a Montessori-iskolákban. Mindez természetesen nem azt jelenti, hogy ekkor a fizikai összefüggések matematikai kapcsolatait is megtanulják a gyerekek, az hasonló logikai úton, 9–12 éves korban történik. A kísérletezéseket követően kezdődnek a beszélgetések a Világegyetem keletkezéselméleteiről. E munkát a Naprendszer és bolygóinak megismerése követi. A Naprendszer méretarányos modelljének elkészítése igen nagy hatással van a gyerekekre. A Naprendszer keletkezésétől eltelt ötmilliárd évet egy fekete szalaggal modellezzik, mely 50 méter hosszú. A gyerekek festményeken, rajzokon ábrázolják a fontosabb eseményeket. Az elkészült festményeket a kifeszített szalag mellé helyezve jól látszik az eltelt idő „hossza”. Különösen szembeötlő az emberi történelem rövidsége. Az emberi történelmet egy centiméteres vörös sáv jelképezi. Az idő és tér Világegyetem méretű megismerésével párhuzamosan a gyerekek saját életük, családjuk történetét is ábrázolják különböző időszalagokon.

A Föld történetének kutatásait az úgynevezett „korok órája” vezeti be. A korok órája eszköz egy órához hasonlít, melyen a földtörténeti korokat különböző színekkel jelzik. A jelöléseket az adott korban történt események szabják meg, így a koromfekete a formálódó nagy vulkánkitörésekre, s azok nyomán keletkezett hatalmas füstfelhőkre utal. Természetesen az egyes időszakokhoz egyszerű definíciókat tartalmazó definíciós kártyák is tartoznak.

Az időszalag-koncepció egyik legösszetettebb eleme az „élet idővonala” időszalag, mely a földi élet evolúcióját mutatja be. Az időszalagon az egyes földtörténeti korok nevei, az akkor élt élőlények egyszerű (impresszionisztikus) ábrái, nevei találhatóak. Az időszalagon hullámozó vörös vonalak jelképezik az egyes élőlények fejlődését, virágkorát, hanyatlását. Az időszalagon jégcsapjelek jelzik a nagy jégkorszakokat, hegységek rajzai a nagy hegységképződéseket. Az egyes jégcsap-, hegységképződés-jelek után az élőlények idővonalai hanyatlanak, majd újak indulnak el, ezzel is szemléletesen jelezve a környezet élővilágára gyakorolt hatását, amit már ilyen életkorban az önálló felfedezés örömeivel érthetnek meg a gyerekek. A pedagógus az egyes időszakokat figyelemfelkeltő bemutatásokkal vezeti be, majd a gyerekek érdeklődésüknek megfelelően sajátítják el a részleteket.

Az élet evolúciójának tanulmányozását az ember kialakulásának megismerése követi. E folyamatban egy, az előző időszalaghoz hasonló felépítésű időszalag használata segíti elképzelni a folyamatot. Ezen időszalag célja az ember állatvilágtól való elkülönülésének megismertetése. Ennek bemutatása általában a 8-9 éves életkorban következik be, s ekkor is igen sok önálló, gyakorlati munka jellemzi a tanulási folyamatot.

A 8-9 éves kort követően a gyerekek érdeklődése természetesen az emberi kultúra felé fordul. Ekkor kezdődik a nagy civilizációk történetét bemutató igen összetett tanulási folyamat, melyet a „nagy civilizációk” időszalag segít. A nagy civilizációk (Sumer, Egyiptom, Akkád, Asszíria, Babilon, Fönícia, Izrael, India, Kréta, Mükéné, Hellász, Perzsia, Méd, Nagy Sándor birodalma, Etruszkok, Róma, Maya, Azték, Inka) tanulmányozása is az eddig ismertetett logika szerint történik. Itt azonban igen fontosak az egyes bemutatások és az azokhoz kapcsolódó gyakorlati élményeket adó munkák. Minden egyes civilizáció megismerésénél a lehető legtöbb, az adott civilizáció életmódját közelebbé hozó gyakorlatra biztosít a pedagógus lehetőséget (kenyérsütés, kosárfonás, agyagedény-készítés stb.) (Németh, 1996). Különösen fontos, hogy ebben a korban a gyermekek fantáziáját kihasználva, olyan feladatokat kezdeményezzen a pedagógus, melyek összetett, kapcsolatkereső gondolkodást igényelnek: pl. kereskedelmi térképek készítése, föníciai piaci jeleket eljátszása, hindu ünnep táncal stb.

Az időszalag-koncepció kiteljesedése a konkrét történelmi ismereteket segítő történelmi időszalag tanulmányozása. E folyamatban a keleti és nyugati félteke fejlődését bemutató időszalag segítségével, az időszalag kulcsfogalmainak részletes feldolgozásával szerzik meg a gyerekek az általános műveltség alapjait. Az időszalag fogalomrendszere igen gazdag, s egyaránt helyet kapnak benne a természettudományi, matematikai, nyelvi, irodalmi, művészeti stb. fogalmak. Az időszalag-koncepció az emberi kultúra változatosságának, kialakulásának bemutatásával jelentősen hozzájárul a kulturális diverzitás megismeréséhez, melyhez a jól előkészített környezet nyújt segítséget (Renton, 1988).

Természetesen az időszalag-koncepció eddig említett vázához további kiegészítő logikai szálak illeszthetők. Ezek egyes részterületek evolúcióját segítik bemutatni, pl. a növényvilág, a művészetek, zene idővonala stb.

Ez a logika akkor működik jól, ha a gyermekek természetes fejlődésével összhangban áll, s a pedagógus pontosan felismeri, mikor érdemes a környezet indirekt szabályozásával olyan helyzetet teremteni, amelybe a gyermekek belső érdeklődésüknek megfelelően kapcsolódhatnak be.

Geográfia, zoológia, botanika

A geográfia tanulmányozása során is a bevezetőben említett alapelvek érvényesülnek. A Montessori-pedagógia célja a geográfián keresztül a gyermekek világképének térbeli kiszélesítése. E folyamatot speciális eszközrendszer segíti, mely felhívó jellegénél fogva, a nyitott polcokon elhelyezve önálló tanulásra serkenti a gyerekeket. A geográfia megismerése is konkrét élményekből indul ki. A szárazföldek és vizek alapvető formakincsének megismerését agyagmodellek készítésével kezdik a gyerekek. A pedagógus bemutatja az alapvető formákat, majd a konkrét élményektől fokozatosan jut el az absztrakt fogalommagyarázó kártyasorozatok használatához. A speciális földgömbök segítségével a gyerekek könnyebben értik meg a kontinens-óceán fogalompárost, majd lesznek képesek elkülöníteni az egyes kontinenseket. A tanulási folyamat a továbbiakban leegyszerűsödik. A földgömb-vetület absztrakciót segíti, hogy a földgömbön található kontinensek színezése megegyezik egy puzzle világ térkép kontinenseinek színezésével. Minden egyes kontinens országainak megismerésére van lehetőségük a gyerekeknek. Ezt a folyamatot segítik az egyes kontinensek puzzle térképei és az egyes országok zászlóit bemutató zászlótérképek. A kontinensek domborzatának tanulmányozásához szintén puzzle térképek nyújtanak segítséget (Németh, 1996). A domborzati formakincsek további feldolgozását fogalomfejlesztő kártyasorozatok segítik, melyek az endoszféra, litoszféra, hidroszféra, atmoszféra jelenségeit mutatják be.

A geográfia tanulmányozása a kiindulópont az emberi szükségletek és azok történetének megismeréséhez. E folyamat elsődleges célja, hogy a gyerekek megismerjék az emberi szükségletek univerzalizását, azok kielégítésének a természeti környezet adta különbözőségét, így felismerjék a másságot, s azt képesek legyenek elfogadni. Ez a gondolat az alapja a Montessori-filozófia békére nevelés eszméjének (Montessori 1959; Thrush, 1994).

A biológia tudományterületein szintén tág lehetőségek nyílnak a gyerekek számára az önálló kutatásokra. A zoológia elsősorban a rendszertani osztályozások (gerincesek osztályai, gerinctelenek törzsei) felől, míg a botanika a magasabb rendű növények szervfelépítése felől közelít. E tanulmányokat segítő kártyasorozatok állnak rendelkezésre. Mindkét tudományterületen fő cél az élővilág változatosságának megismertetése. Ez a folyamat a 9–12 éves életkorra a konkrét biológiai diverzitás fogalmának bevezetését készíti elő. A diverzitás megismerése kulcsfontosságú a környezeti nevelésben s a hosszú távú ökológiai szemlélet kialakításában (Vida, 1995; Kim és Németh, 1995; Kim és Németh, in press).

A zoológiai fogalomfejlesztő kártyarendszerek az egyes rendszertani kategóriákba tartozó alaptípusok morfológiai részeit különböztetik el. E részletezés a 9–12 évesek körében rendszertani szemléletű elkülönítéssé válik.

Igen fontos szempont a botanikai és zoológiai tanulmányok során, hogy a gyermekek környezetében megtalálhatóak legyenek olyan ismerethordozók, melyek a lehető legtöbb élőhely élőlényének a megismerését elősegítik.

Összefoglalás

A Montessori-módszer alapelveinek betartásával olyan nevelési-oktatási környezet hozható létre, melyben a gyermekek egészséges pszichés és fizikai fejlődés során sajátíthatják el az őket körülvevő világ ismereteit, azokat nem csak az intellektus oldaláról közelíthetik meg. E folyamatban egy jól tervezett curriculum alapján – melyben fontos szerepet kapnak a természet- és társadalomtudományok – elérhető, hogy olyan összetett gondolkodásra képes, problémamegoldó, a másság elfogadását tiszteletben tartó, a természeti és társadalmi környezetre érzékenyen reagáló fiatalok nevelődjenek, akik képesek környezetük változását kedvezően befolyásolni a későbbiekben. Magyarországon közel 60 Montessori-pedagógiát alkalmazó óvoda s csupán egy elemi iskola működik. A pedagógia eddigi sikereit pszichológiai és pedagógiai tesztek is igazolni látszanak külföldön (*Takacs and Clifford*, 1988) és hazánkban (*Bordács*, 1996; *Kim*, 1995) egyaránt. Remélhetőleg a közeli jövőben további, Montessori-pedagógiát alkalmazó intézmények nyílnak, s talán az elemi nevelési-oktatási szinten is megjelenhetnek újabb Montessori-osztályok, s azok a Kozmikus Nevelés filozófiájának kiteljesítése folytán az ökológiai nevelés fontos központjaivá válhatnak.

Irodalom

- B. Méhes, V. (1993): Maria Montessori pedagógiai rendszeréről. Fejlesztő Pedagógia, V. évf. 4. sz. 16–20. o.
- Balog, V.–Bordács, M.–Veisz, A. (1996): Általános tanterv. Kézirat. Montessori Oktatási Centrum, Bp.
- Bruner, J. (1965): Process of education. Harvard University Press. In: Az oktatás folyamata. Tankönyvkiadó, Bp., 1965.
- Fromm, E. (1984): A szeretet művészete. Helikon Kiadó, Bp.
- Fromm, E. (1994): Birtokolni vagy létezni. (Egy új társadalom alapvetése). Akadémiai Kiadó, Bp.
- Kahn, D. (1988): The elementary curriculum dialectic: essentialist vs. structuralist. The NAMTA Journal, XIV. évf. 1. sz. 35–45. o.
- Kahn, D. (1984): Ruffing Montessori Iskola tanterve. (Ford. Kim, R.) Cleveland
- Kim, R.–Németh, K.: The first step towards the PEACE education in the Montessori Method in Hungary. The NAMTA Journal (in press).
- Kim, R.–Németh, K. (1995): A Montessori pedagógia és a környezeti nevelés. Fejlesztő Pedagógia, V. évf. 5–6. sz. (in press)
- Miller, J. K. (1974): The Montessori elementary curriculum and its school. Montessori Development Foundation, Cleveland.
- Montessori, M.–Montessori, M. M., (1937) (1995): Peace through education. The NAMTA Journal, XX. évf. 3. sz. 53–58. o.
- Montessori, R. (1995, 1985, 1995): Commitment to peace. The NAMTA Journal, XX. évf. 3. sz. 59–66. o.
- Montessori, M. (1948): To educate the human potencial. Kalakshetra Publication, Madras, India, 1987.
- Montessori, M. (1949): The absorbent mind. (In: The absorbent mind. Clio Press Ltd., Oxford, UK., 1991)
- Montessori, M. (1959): Education for a new world. Kalakshetra, Adyar, Madras, India.

- Montessori (1964): The Montessori method. Schocken, New York.
- Németh, K.-Kim, R. (1995): A természetismeret tanításának módszerei a Montessori általános iskolákban. Fejlesztő Pedagógia, V. évf. 4. sz. 23–33. o.
- Németh, K. (1994): Helyi tanterv a kozmikus ismeretek tudományterületeihez. Kézirat. Montessori Oktatási Centrum, Bp.
- Németh, K. (1995a): A tudományok tanítása a Montessori általános iskolákban. Iskolakultúra, V. évf. 3–4 sz. 157–164. o.
- Németh, K. (1995b): A földtudományok szerepe a Montessori Kozmikus Nevelés (Cosmic Education) rendszerében. Iskolakultúra, V. évf. 13–14. sz. 40–49. o.
- Németh, K. (1995c): Helyi tanterv a Montessori történelem tudományhoz. Kézirat. Montessori Oktatási Centrum, Bp.
- Németh, K. (1996): A történelmi gondolkodás fejlesztése és módszerei a Montessori elemi iskolákban. Iskolakultúra, VI. évf. 2. sz. 119–124. o.
- Páldi, J. (1996): A humanista iskola. Új Pedagógiai Szemle, in press.
- Renton, A. (1988): Montessori and cultural diversity. The NAMTA Journal, XIV. évf. 14. sz. 14–22. o.
- Takacs, C.-Clifford, A. (1988): Performance of Montessori graduates in public school classrooms. The NAMTA Journal, XIV. évf. 1. sz. 1–10. o.
- Thrush, U. (1977): Cosmic Education according to Maria Montessori. Lecture notes. Montessori Teacher Training Center, San Francisco.
- Thrush, U. (1993): Peace in our hearts. Montessori Courier, V. évf. 1. sz. 28–29. o.
- Thrush, U. (1994): PEACE 101. Lecture notes. Montessori Teacher Training Center, San Francisco.
- Vida, G. (1995): Diverzitási stratégia és koevolúció a bioszférában. A természet Világa, 1995/1. különszám. Az evolúció.



Linómetszet, 10 éves gyerek munkája a GYIK-Műhelyből

Szijártó Imre

Változatok a mozgóképzőképzésre

Ha az erre vállalkozó pedagógusok a filmes szakmától, a pedagógiai szolgáltató intézményektől, a szaktanácsadóktól és az iskolák közösségeitől a szükséges támogatást megkapják, akkor valamennyi program elindulhat a professzionizálódás útján, azaz színvonalas NAT-konform anyaggá fejlődhet.

A *Mozgóképzőkultúra és médiaismeret* mint leendő közismereti tantárgy betette a lábát az ajtóreszbe azzal, hogy a 8. és a 10. évfolyam végére szánt részletes követelményei helyet kaptak a Nemzeti alaptantervben. Az egyes műveltségi területekre jutó, százalékban kifejezett óraszámok felosztása során tehát számolni kell ezzel a tantárggyal, amelynek története természetesen nem ma kezdődött. Tanításában mégis új fejezetről beszélhetünk, hiszen az eddigi oktatáspolitikai dokumentumok mintegy a magyar nyelv és irodalom kiegészítő részeként tárgyalták, a rendszerben bizonytalan helyének tisztázását nem segítették a tankönyvek egymást követő nemzedékei sem. Saját, immár heti óraszámban megtestesülő státust a tárgy azonban csak akkor nyerhet, ha belső fejlesztésű vagy a reménybeli mintatantervekre támaszkodó helyi tantervek születnek. A Nemzeti alaptanterv szelleme, szövege, valamint belső összefüggérendszerre lehetővé tesz több értelmezést, ezek egyszersmind megadják a tárgy adott helyen kialakuló arculatát: lesznek olyan helyi programok, amelyek a vizuális kultúra felől közelítenek, mások a hangsúlyokat a nyelvvel való összefüggésekre helyezik, magától értetődően kínál támpontot az irodalom és az informatika.

Ha tehát a tantárgy tartalmának, módszertanának, segédanyagkészletének kérdéseit végiggondoljuk, akkor meg kell értenünk: körvonalai ma rendkívül diffúzak. Végső soron számos érvényes szakmai-didaktikai gondolatmenet létezik, ezek több tantárgyi modellt eredményezhetnek, amelyek azonban megőrzik NAT-konform jellegüket.

Milyen mozgóképes tárgyú programok léteznek ma? Milyen fejlettségi szinten állnak ezek, átalálíthatók-e a NAT előírásainak megfelelően? Hogyan segíthetjük a gyakorló tanárokat a továbblépés módozatainak megtalálásában? Ezekre a kérdésekre kerestük a választ Hajdú-Bihar megyében egy kérdőíves és szóbeli felmérés során. A felmérés célja tehát az volt, hogy feltérképezzük a már működő kísérleteket, képet kapjunk azok készültségi fokáról, jellegzetességeikről és hiányosságairól. A felmérés hatáskörébe azok az intézmények kerültek, amelyek jelezték, hogy hasonló képzésük van. A Hajdú-Bihar megyei mozgóképes oktatás helyzetéről így módon a pedagógusok megkérdezésével, óralátogatásokkal és a tantervek, tanmenetek elemzésével jutottunk információkhoz. A végeredmény teljes körűnek tekinthető a középiskolákban, valamint a közművelődési intézmények közoktatással kapcsolatos tevékenységét illetően. Alaposabb további vizsgálatot igényel az általános iskola, hiszen egyetlen ilyen programot sikerült egyelőre feltárni. Nem vettük figyelembe az alkalmasszerűen működő filmklubokat, az iskolák vagy kisebb közösségek bevonásával szervezett iskolai mozielőadásokat és az egészen friss próbálkozásokat, amelyek mindeddig csupán néhány foglalkozást értek meg. Ez utóbbiak között van szakképző intézménybeli és középiskolás kollégiumi kezdemé-

nyezés, jelezve a közoktatás egyes elemeiben meglévő tartalékokat és lehetőségeket. Nem állíthatjuk természetesen, hogy a megyében tapasztalt állapotok terjedelme és minőség szempontjából a *pars pro toto* elv alapján mintegy leképezik az országos helyzetet. Tudomásunk szerint országos összegzés nem született, összehasonlító vizsgálatra tehát nem vállalkozhatunk. A NAT-ról 1995 tavaszán benyújtott szöveges véleményekről sincsen adatunk, az viszont beszédes tény, hogy a Hajdú-Bihar Megyei Pedagógiai Intézetbe a mozgóképzoktatással kapcsolatban mindössze három anyag érkezett, két általános iskolában és egy gimnáziumban kialakított értékelés. Reményeink szerint az alábbiak tanulsággal szolgálnak a *Mozgóképkultúra és médiaismeret* helyzetéről alkotott országos képhez. A mozgóképzoktatás előretolt egységeiről, élcspatairól lesz szó, ezek eredményessége és működésének dinamikája hosszú évekre meghatározza a tárgy fejlődési irányát.

A vizsgálat hét intézményt fogott át. Ezek között van négy gimnázium: Ady Endre Gimnázium, a Kossuth Lajos Tudományegyetem Gyakorló Gimnáziuma, a Tóth Árpád Gimnázium Debrecenben, valamint a hajdúböszörményi Bocskai István Gimnázium, a debreceni Angyalföld Térsi Általános Iskola, egy közművelődési intézmény, a Csapókerti Községi Ház, végül a szintén Debrecenben található Újkerti Általános Művelődési Központ, amely többfunkciós intézmény.

A szempontok felvételéhez segítségül hívtuk a NAT idevágó fejezetét, illetve az ott alkalmazott vízszintes és függőleges rovatok elnevezését és tartalmát, igyekeztünk továbbá elkülöníteni és leírni a különböző modelleket. Ezek felállításában figyelembe vettük az intézménytípust, a dokumentumokban fellelhető didaktikai célkitűzéseket, bizonyos módszertani fogások meglétét, az alkalmazott oktatási segédanyagokat, a programban részt vevő diákok létszámát, verbuválódásuk elveit, a program szervezeti kereteit, a kimenet kérdéseit, a pedagógusok végzettségét, a technikai felszereltséget.

Mozgóképzoktatás, -olvasás

A NAT szövegének négy vízszintes rovata közül az első abból indul ki, hogy a mozgókép előállításának és befogadásának folyamatai bizonyos szerkezeti hasonlóságokat mutatnak, így tulajdonképpen nincs szó másról, mint az építkezés, illetve az analízis ellenkező irányú, de rokon eljárásairól. Valamennyi programban és minden egyes látott órán kimutatható az a törekvés, hogy a mozgóképi jelentésalkotás mikéntjét és hogyanját igyekeznek tetten érni. A Tóth Árpád Gimnázium tantervében – amely e sorok írójának nevéhez fűződik – a célok között első helyen áll: tanuljanak meg a diákok „látni”, legyenek képesek a befogadott vizuális üzeneteket tagolni, a jelentésképzés mechanizmusait megérteni. Ezt a célt szolgálja az Angyalföld Térsi Általános Iskola egyik témaköre, amely *Információk a filmen* címet viseli, a hajdúböszörményi anyagban pedig *A képi kompozíció* című tantervi egység. Nem arról a „plántáról” van szó, amely nem áll másból, mint a kép kivágás típusainak leltározásából – erről meggyőznek minket az említett anyagok témaköreire és ezek belső arányai –, hanem a képi jelentés rétegeinek megfigyeltetéséről. Tanulságos ebből a szempontból az Ady Gimnázium tervezete, amelynek egyes fejezetei túlmennek a mozgókép témakörén: egyfajta tágabb értelemben vett közléstan ez, amelyben a film csupán a közlési rendszerek egyike.

A NAT ezen a helyen említi a kép előállításának, a személyes élmény rögzítésének és továbbadásának kérdéseit. Követelményként rögzíti a szöveg a mások számára befogadható üzenet megalkotását. Elmondhatjuk, hogy a vizsgált

programok közül négyben szerepel valamilyen módon ez a tevékenységi forma: az Ady Gimnáziumban szerepjátékok, szituációs gyakorlatok, Hajdúböszörményben A videokamera kezelésének fogásai című tananyagrészt, az Angyalföld téren A filmkészítés folyamata elnevezésű témakör, a Csapókerti Közösségi Házban filmkészítő foglalkozások szolgálják a célt. Az előírt minimális teljesítmény eléréséhez a NAT szerzői nem tartanak szükségesnek szakirányú filmes végzettséget és drága technikai felszerelést. Néhány intézmény azonban igyekszik bizonyos berendezések vásárlásával, illetve szakemberek meghívásával kielégíteni a gyerekek ilyen jellegű igényeit.

Vélhetőleg számos vita forrása lesz a későbbiekben a gyakorlati képzés, azaz a filmkészítő foglalkozás. A túlnyomórészt bölcsész végzettségű tanárok aligha vállalkoznak ezt felelősséggel, operatóri vagy rendezői diplomával rendelkező szakember pedig alig tevékenykedik az országban az iskolák környékén. Néhány általunk vizsgált intézmény – a Csapókerti Közösségi Ház, a Tóth Árpád Gimnázium – ezt felismerve lépéseket tett annak érdekében, hogy ilyen feladatok ellátására bevonja a helyi televízió munkatársait. Itt említjük meg: a *Mozgóképkultúra és médiaismeret* oktatására ma autodidakta módon felkészült tanárok vállalkoznak, és ez igaz a kulturális menedzser szakok tömegkommunikációs vagy filmes specializációján végzettekre is. Mihamarabb egyetemi és főiskolai szakokra van tehát szükség, szorgalmazni kell továbbá a már működő posztgraduális kurzusok kiterjesztését több felsőoktatási intézményre.

Művészeti ismeretek

Tárgyunk a kezdetek (a hatvanas évek eleje) óta a filmművészetet mint a mozgókép felhasználásának egyik legfontosabbnak tartott területét állította érdeklődésének előterébe. A nyolcvanas évektől kezdve olvashatók olyan tervezetek, amelyek a nem esztétikai felhasználatot is a témakörök között tartják számon. Az általunk tárgyalt kísérletek gerincét is a film mint művészeti ág alkotja még akkor is, ha közülük néhányban megfogalmazódik, hogy a jelen tananyag nem filmesztétikai és nem filmművészet-történeti stúdium. Több helyütt téma viszont az elit- és tömegművészet viszonya, így a célkitűzések között a csapókerti programban, az Újkerti Művelődési Központ foglalkozásain és a Tóth Árpád Gimnáziumban tételen szerepelnek a tömegfilm és a populáris kultúra kérdései.

A *Művészeti ismeretek* az alkalmazás szintjén követeli meg azokat a filmnyelvi ismereteket, amelyeket a *Mozgóképzés*, -*olvasás* vett számba. A filmeanalízis szempontjai, a filmeanalízis iskolák és módszerek helyet kapnak valamennyi tervezetben, így ezeket külön nem említjük. Világosan tetten érhető hangsúlyeltolódások vannak azonban a tematikák között, aminek az oka kétségtávolan a tanárok végzettségében keresendő. Az Ady Endre Gimnáziumban, a KLTE Gyakorló Gimnáziumában és a Tóth Árpád Gimnáziumban működő pedagógusok magyar nyelv és irodalom szakosok, ezért ezekben az iskolákban nagyobb óraszámot kap a mozgóképes szövegek értelmezése, a műelemzés. Ezeknek a foglalkozásoknak hozadékaik vannak a tanárok elmondása szerint a magyarórán; a filmeanalízis során kimutatott dramaturgiai, poétikai, műfajelméleti megfigyelések hasznosíthatók az irodalmi alkotások értelmezésében. A filmeanalízisnek vannak továbbá tanulságai a tér- és időszervezés sajátosságainak, a cselekményvezetés fogásainak megfigyeltetésében, az irodalomtudományban egyre elterjedtebbé váló világmépélményekben, az egyes művészeti ágak párhuzamos stílusjelenségeinek feltárásá-

ban. Nemcsak az említett koncepcióknak van ilyen vetületük, hiszen a hajdúböszörményi program órákat szán erre a témakörre. *A film drámai szerkezete. Cselekmény, történet és meseszöveg a filmen* címmel és alcímmel. Az általános iskola idevágó anyagrészeinek címe: *Cselekmény és meseszöveg*. A kollégánő természetesen tekintetbe veszi diákjainak életkori sajátosságait a téma tárgyalásakor.

Nem véletlen, hogy az elmúlt években két ízben: a budapesti Rátkai-klubban és Szombathelyen a Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskolán rendezett médiaoktatási konferencián nagyobb számban képviseltették magukat középiskolai tanárok. Úgy tűnik, az általános iskola szintjén több a tennivaló az oktatás tematikájának, módszertani rendszerének kidolgozásával kapcsolatban.

Bizonyára az eszmecserék egyik fő pontja lesz a közeljövőben az a „kötelező-olvasmány-lista”, amely útmutatást ad az iskolai igényeket szolgáló filmterjesztés, az egyes intézmények filmtárai, valamint a tantervek tematikái számára. A Tóth Árpád Gimnázium tantervének megfelelő pontjai tartalmazzák a megtekintendő filmek felsorolását és az adott időkeretben ésszerűen feldolgozható filmek minimális számát. Az Ady Endre Gimnázium nagymértékben támaszkodik egy közeli művészmozi műsorára, így nagyobb súlyt kapnak a programban a kortárs alkotások. A KLTE Gyakorló Gimnáziuma veszi talán a leginkább figyelembe a filmtörténet klasszikusainak tekinthető filmeket.

Művelődéstörténet

A programok szerkesztési elveit vizsgálva azt állapíthatjuk meg, hogy építkezésük egyaránt követ motivikus-tematikus logikát és filmnyelvi vagy történeti elvűt. Ez utóbbi dominál a Tóth Árpád Gimnáziumban és a KLTE Gyakorló Gimnáziumában, kiegészítve műfajelméleti és műfajtörténeti, valamint stilisztikai szempontokkal. Nem idegen ezektől a tervezetektől a tematikus szerkesztési mód sem. Formanyelvi vezérfonalat követ a többi program, jobbra sorra véve a megszokott mozgóképi kifejezőeszközöket: fény-árnyék-szín, hang a filmen, a montázs (Hajdúböszörmény); a sokféleképpen látható világ, a film hangzásképzlete, a vágás mint a filmes elbeszélés alapvető szervezője (Angyalföld Térségi Általános Iskola); a film dramaturgiája, színészi játék, mozgásábrázolás (Csapókerti Községi Ház) – csupán néhány címszót idéztünk az anyagokból a teljesség igénye nélkül.

A sajátosan mozgóképi eszköztár számbavétele mellett szinte valamennyi írott program megemlíti azokat a kapcsolatokat, amelyek megfigyelhetők a film, illetve a mozgókép, valamint a többi művészeti ág – irodalom, színház, fotó, képzőművészet, zene – között. Ennek háttérében egyrészt a film ösztönművészeti termékként való értelmezése áll, másrészt az az egyre inkább tért hódító didaktikai megfontolás, hogy a művészetekkel foglalkozó tárgyak között célszerű megteremteni valamiféle koncentrációt. A komplex szemlélet igényét egyébként a korábbi oktatáspolitikai dokumentumok is megfogalmazták.

A *Mozgókép-kultúra és médiakultúra* művelődéstörténeti vetületben azokban az összefüggérendszerben tárgyalja a mozgóképet, amelyek vizsgálatával megteremthetők a kapcsolatok más művészeti ágakkal éppúgy, mint a mozgókép különböző alkalmazási területei között. Egyetlen program sem foglalkozik azonban ez utóbbiak közül sem a tudományos ismeretterjesztés sem az oktatás területén használt mozgóképpel. A kollégák úgy gondolják ugyanis, hogy ezek a témakörök szétfeszítenék a tanórák kereteit. Néhány tervezet viszont külön fejezetet szentel a mozgókép szerepének a tömegtájékoztatásban, valamint a szórakoztatásban.

Kommunikációs rendszerek

A NAT sorrendben negyedik vízszintes rovata a *Kommunikációs rendszerek* a tömegtájékoztató, az információs hálózatok, valamint az interaktív média felé tágitja az előző három rovat által megrajzolt képet. Nemcsak az információ továbbításának legmodernebb módszereire és fogalmaira kell gondolnunk a *Mozgóképkultúra és médiaismeret* tantárgy ezen metszetével kapcsolatban, hanem mindazokra a kultúraelméleti következményekre, amelyeket ezek a jelenségek magukkal hoznak. Ismert, de mind ez ideig kevésbé feltárt tény, hogy a televízió milyen mértékben alakította át befogadási szokásainkat, a mozgóképpel kapcsolatos elvárásaink teljes horizontját, mindezek következtében olvasási szokásainkat és igényeinket is. A NAT *Ember és társadalom* című műveltségterületének Általános fejlesztési követelmények című része így fogalmaz: „legyen képes a különböző ismeretforrásokból (tömegkommunikáció, könyv, sajtó stb.) származó információkat kritikusan szemlélteni”. Vélhetően az idézett hely és a NAT más szövegrészei mögött az a felismerés áll, hogy átalakulóban vannak azok az eszközök, amelyeknek révén diákjaink a világról való ismereteiket szerzik, és ennek konzekvenciáit nem csupán tárgyunkkal kapcsolatban kell levonni, hanem más tantárgyakkal és új műveltségterületekkel kapcsolatban is (például az Állampolgári ismeretek, az Emberismeret és mások).

Néhány programban tételesen megtaláljuk a televízióval foglalkozó témaköröket. A hajdúböszörményi tanmenetben a második témakör címe például *A televízió. A televízió funkciói, az adók fajtái, jellegzetes tévéműsorok*. Egy további témakör előírja egy látogatást a helyi tévéstudióban azzal a célkitűzéssel, hogy a tanulók ismerkedjenek meg a műsorkészítés folyamatával. A Tóth Árpád Gimnázium *A televíziós jelenség* című modulban foglalkozik a témával nagyjából a következő tagolásban: tévéfilm, tévéjáték, szappanoperák és teleregények, ismeretterjesztő műsorok, politikai adások, televízió és szórakoztatás, reklámok, klipek. Ez utóbbi programban fedezhető fel az a törekvés, hogy a televíziót mint szociokulturális jelenséget kell a tanulók elé tárni. Ezért kapnak helyet a tananyagban olyan címszavak, mint a *médiasztár*, a *műsorrend*, a *közszolgálati és kereskedelmi televíziózás* és mások. Tantárgyunk így módon az „elektronikus környezetismeret” körvonalaait ölti, hiszen hatóköre a NAT szövegének tanúsága szerint kiterjed a mozgóképes tömegtájékoztató számos területére.

Az *Informatika* műveltségi terület bevezető részében a felkészítés fő területei címmel jelzett felsorolás utolsó pontja a következőképpen hangzik: „tömegkommunikáció (lásd a Művészetek, Mozgóképkultúra és médiaismeret című fejezetében)”. A *Mozgóképkultúra és médiaismeret* szövege viszont az *Informatikára* utal azokon a helyein, amelyekben az „információs országút”, az interaktív média, a multimédia problémáinak tárgyalását írja elő. Nem véletlen azonban, hogy programjaink egyike sem foglalkozik érdemben ezekkel a témákkal, aminek az oka újra csak a tanárok végzettsége. Az informatika vagy számítástechnika szakos pedagógusok is elmondják viszont, hogy a fentiekkel kapcsolatos legújabb információk ügyében a diákokhoz kell fordulniuk.

Rendkívül szerteágazó, igazából többirányú végzettséget igénylő tárgyról van szó, amelynek követelményeit még a minimálisan előírt szinten is nagy körültekintéssel és tanári leleménnyel lehet teljesíteni. Ha mindezeket a követelményeket a tanárok igényesen próbálják meg teljesíteni, akkor új lehetőségek nyílnak a különböző szakterületek együttműködése során, aminek hozadékai lesznek az érintett tantárgyak tartalmának és módszertani arzenáljának felfrissítésében.

Tananyag

A NAT szövegének függőleges rovatai újabb olvasatokat nyújtanak az oktatás tematikai és követelményszintbeli kérdéseit illetően. A Tananyag elnevezésű oszlop szolgál támpontul a tantervek „mit tanítsunk” kérdésére adandó válaszhoz. Mit tanítanak az egyes iskolákban? Erre igyekszünk válaszolni a következőkben.

A KLTE Gyakorló Gimnáziuma a *Fejezetek a film történetéből* című programjának alapjául tizenhét részes videosorozatot tette programjának alapjául, amely a Magyar Független Film- és Video Szövetség gondozásában jelent meg. A sorozat egyes részei bő tanórányi terjedelmű, filmrészletekkel kísért előadások, amelyek között van egyebek mellett *történeti szempontú* (ilyen Az orosz és a szovjet némafilm, A német film 1933-ig és mások), van *műfajelméleti* (A western, A zenés film), az *olasz neorealizmusról*, a *cseh „új hullámról”, a lengyel filmiskoláról* szóló előadás, és sorra veszi a negyvenes évek végén induló új hullámokat. A program elsősorban a NAT azon előírásainak tesz eleget, amelyek a magyar és az egyetemes filmtörténet bizonyos fejezeteinek ismeretére utalnak.

A Tóth Árpád Gimnázium tanterve hat blokk köré csoportosítja a tananyagot. Ezek sorrendben: *A mozgókép gyakorlata és elmélete, Fejezetek a magyar film történetéből, Fejezetek az egyetemes filmművészetből, A televíziós jelenség, Mi a video? Új képfajtákról.* A tantervnek jelenleg két változata van: egy kétéves, amely az úgynevezett filmfakultációra, a gimnázium 3. és 4. osztályára íródott, és egy hatéves, a Profil adatbankjába már felvett, témakörszintig kidolgozott, 37 tanegységet tartalmazó változat. A tantervcsalád a négy évfolyamos verzió elkészültével válik teljessé. Belső használatra készen áll egy „olvasókönyv” *Képkorszak* címmel, amely a film, a televízió és más, az említett mozgóképes médium tárgyköréből tartalmaz anyagokat. A kétéves programot már kipróbáltuk olyan módon is, hogy – talán az országban egyedülállóan – a tanulók érettségi vizsgát tettek mozgóképkultúrából.

A hajdúböszörményi Bocskai István Gimnázium tervezete tizenhat témakört tartalmaz. Ezek között vannak mozgóképelméleti tárgyuak, például *A film és a társművészetek, A képi kompozíció, Hang a filmen;* történeti megközelítésű: *A hangos mozgókép megszületése;* a televízió sajátosságaival foglalkozók és filmelemző témakörök.

Az Angyalföld Térségi Általános Iskola anyaga tizenkét témakört foglal magába, ezek túlnyomórészt formanyelvi kérdéseket dolgoznak fel. Van továbbá filmkészítéssel foglalkozó fejezet. A Csapókerti Községi Ház tematikáját ugyancsak mozgóképelméleti tárgykörök alkotják, ahogy azt a közreadott szórólapból ki lehet olvasni. Néhány téma a programból: a dialógus, filmes műfajok, az elbeszélés.

Fejlesztési követelmények

A NAT eleddig megfelelő módon nem értékelt fordulatot hajtott végre azzal, hogy rendszerének kiindulópontjaként nem a tételesen leltározható tananyagot tette meg, hanem az elsajátítandó jártasságokat, képességeket, tevékenységi formákat. A függőleges rovatok közül ezen második konzekvenciára és az órai munkában való megjelenésére csupán implicit módon megnyilvánuló forrásokra támaszkodhatunk, ugyanis a rendelkezésre álló anyagok nem adnak tájékoztatást az oktatás didaktikai megfontolásairól.

Különleges helyzetben van alcímünk szempontjából az Újkerti Általános Művelődési Központ, hiszen a foglalkozások a hétvégeken vannak, mintegy az intézmény közművelődési tevékenysége részeként. Jellemző módon a *Szemfűlesek matinéja* elnevezésű program ezzel kivonja magát az iskola kétségkívül jelenlévő intellektualizmusa alól, ennek köszönhetően a beszélgetések, kis vetélkedők oldott légkörben zajlanak. A hely és az idő inkább a szabadidő hangulatát sugallja, mintsem a tanórák fegyelmeét. A NAT szövegét idézve „a film hatásmechanizmusainak tudatosulása” a cél, de az ezt szolgáló tevékenységformák a zajos játék jellegét öltik. Talán nem elhamarkodott ítélet, hogy a tárgy egyszerűen igényli ezeket a fél iskolai kereteket, és valamennyi mozgóképes program a saját módján igyekszik kilépni a formális kötöttségek alól, nem csak Debrecenben és Hajdú-Bihar megyében.

Egy másik, de több vonatkozásban hasonló típust képvisel a debreceni Ady Endre Gimnázium, talán nem függetlenül attól, hogy foglalkozásait éppen a fent említett ÚÁMK Közösségi Házának Delta mozijában tartják. Az Ady Gimnázium habitusa és képzési rendszere egyéb területeken is próbál az egyenrangú tanár-diák viszony felé mozdulni, ezért kap nagyobb szerepet – a magyarórák alapján is mondhatjuk ezt – a beszélgetés, a vita. A gimnázium mozgóképes programja tulajdonképpen hasonló elvet követ, amennyiben fő tevékenységi formája a Delta mozi műsorához kapcsolódó filmelemzés. A diákok egy része a dramaturgiai osztályba jár, ezért ők fogékonyabbak azokra a követelményekre, amelyeket a NAT a következőképpen fogalmaz meg: „a technikai kommunikációs eszközök szuverén használatának képessége (ismeretszerzés, kapcsolatteremtés)”.

A KLTE Gyakorló Gimnáziumának programja a hatosztályos képzéshez kapcsolódik, órakeretét a hatosztályos tanterv fakultációs sávja adja. A képzés ezért szorosabb összefüggést mutat a többi művészeti tárggyal és a magyarórákkal már csupán azért is, mert a legtöbb gyerekek ugyanaz a tanár tanítja a magyart is. A hajdúböszörményi program talán átmenetet képez az utóbb említett két megoldás között, ugyanis két kezdeményezéshez kapcsolódik: az egyik egy, a városban található főiskola hallgatói és a városból érkező érdeklődők részvételével működő délutáni filmklub, a másik pedig a rajztagozatosok képzési rendjébe illesztett filmes kurzus.

A Tóth Árpád Gimnázium a következőképpen foglalja össze a tárgy követelményeit: „... az oktatás célja, hogy a komplexitás irányába haladó esztétikai nevelésbe tagolódjon, a művészeti ismereteket a tárgy sajátosságait figyelembe véve továbbfejlessze, közelebb hozza a tanulókat a filmművészet legfontosabb alkotásaihoz, és olyan tájékozottságot adjon, amely ma része kell hogy legyen az általános műveltségnek.”

Minimális teljesítmény

A minimális teljesítmény előírásai csak akkor fogalmazhatók meg, ha világossá tesszük az adott képzés kimenetének követelményeit, azaz a számonkérés módját, funkcióját, elvárásait. Ekkor meghatározhatjuk, hogy mi az a legkisebb tudásanyag, amely a képzés sikeres befejezéséhez elegendő. A *Mozgóképkultúra és médiaismeret* még nem alakította ki ezeket a kimenetről szóló elkötelezettségeket. Igaz, a hagyományos tantárgyak sem tartanak előbbre. Helyi célképzetek természetesen léteznek, mi több, talán ezekből adódik össze a majdani záróvizsga vagy érettségi koncepciója.

Szövegszerűen idézhetők a Tóth Árpád Gimnázium tervezetének célkitűzései: „ismerjen az adott tanegységhez tartozó két filmet”, „ismerje a legnépszerűbb televíziós személyiségek tevékenységét”, „tájékozódjon a különböző montázstípusok között”, „késszégsszinten használja az alapfogalmakat”. Másutt konkrét ismeretanyagra történik utalás: „vázolja fel Jancsó Miklós pályáját”, „rajzolja meg az adott korszak egy kiemelkedő színészének pályaképét”. A Profil tanterv egyébiránt külön modul szán a követelmények megfogalmazására.

Néhány Hajdú-Bihar megyei program szerkezete azonban nem olyan, hogy minimális teljesítményszinteket értelmezni tudna. A Csapókerti Közösségi Házba például több iskolából, sőt, több iskolatípusból járnak a diákok, szabadidejükben. Kérdés persze, hogy a mozgóképes oktatásnak nem ez-e az adekvát megjelenési formája, tudniillik a tanrenden kívüli, tömbösített megoldás. Ha azonban a NAT elterjesztése után valamennyi diáknak meg kell kapnia a minimális óraszámot valamennyi műveltségterületből, akkor mégis szükség lesz az adott kurzus teljesítésének valamiféle dokumentálására. Elképzelhető tehát, hogy a nagyobb településeken a mozgóképkultúrához hasonló tantárgyakra több központ alakul ki, ahova a diákok eljárnak, teljesítve ezzel azokat a bizonyos minimális előírásokat. Debrecenben három centrum van kialakulóban, ahova számos iskola tanulói járnak: a már említett Delta mozi az Újkertben, a Csapókerti Közösségi Ház és az Alfa mozi a Tócskertben, amely egy gimnázium mellett elsősorban általános iskolákat szolgál ki. Jelenleg ezeket a központokat személyes kapcsolatok működtetik. Érdemes gondolkodni azon, hogy van-e jogosultsága az intézményesülés szorosabb formáinak.

Szervezeti keretek, segédanyagok, feltételek

Vegyük sorra a mozgóképes oktatási modellek olyan jellemzőit, mint a foglalkozások ideje, helye, a gyerekek toborzódásának mikéntje, a technikai háttér műszaki színvonala.

Az Angyalföld Térségi Általános Iskolában a tanárnő az ötödik, a hatodik és a nyolcadik évfolyamon tart foglalkozásokat, ezekre az adott osztályok fele jár, a többieknek ebben az időben más órájuk van. A diákok nagyrészt azokból a tanulócsoporthoz jönnek, amelyekben a magyart is ő tanítja, erősítve ezzel más kollégák tapasztalatát: a mozgóképes foglalkozásokra a legszívesebben azok a gyerekek járnak, akiket a tanár – elsősorban a magyar szakos – tevékenysége odavonz. Az órákon használják *Honffy Pál* Moziban, képernyő előtt című könyvét, továbbá saját, sokszorosított anyagaikat. A szakkör saját, pályázaton nyert videokamerával rendelkezik, amelyet a gyakorlati képzésben használnak. Igénybe veszik a szomszédos Alfa mozi szolgáltatásait, hiszen – amint azt több pedagógus megfogalmazza – az igazi filmélményt csakis a vászon szolgáltatja.

Említettük, hogy az Újkerti Általános Művelődési Központ és a Csapókerti Közösségi Ház foglalkozásaival közművelődési feladatokat is ellát. Az előbbi intézményben működő pedagógus jó kapcsolatokat alakított ki a városrészben található négy középiskolával és több általános iskolával, és órákat tart a közös irányítás alatt levő általános iskolában is. A Delta mozi azonban városi feladatokat is vállal, hiszen mozielőadásokra fogadja az Ady Gimnázium és a Tóth Árpád Gimnázium diákjait. A mozi szolgáltatásait nagy teljesítményű projektor egészíti ki. A csapókerti intézmény környezetében egy középiskola, egy középiskolai kollé-

gium és számos általános iskola található, az ezekbe járó, illetve az ebben a városrészben lakó gyerekek látogatják az előadásokat.

Az Ady Endre Gimnázium mozgóképes foglalkozásai az úgynevezett „kultúra fakultációval” párhuzamosan futnak, amelyen a kultúra jelrendszerei között nemcsak a technikai úton előállított képpel foglalkoznak, hanem népművészeti ábrázolatokkal, naiv művészek alkotásaival és a személyközi információcsere törvényszerűségeivel. Sokszorosított ismertetőket használnak a hetente egy alkalommal tartott órákon. A Kossuth Gimnázium az órarendbe építette a filmes foglalkozásokat. Kéthetente járnak ezekre azok a tanulók, akik a hatosztályos tagozatra nyertek felvételt. A Tóth Árpád Gimnázium filmfakultációjára hetente egy alkalommal két órában járnak a diákok. Az iskola sajnálatos módon ebben az évben nem kapta meg az engedélyt arra, hogy a végzősei ötödik tárgyként érettségizhessenek ebből a tárgyból. Segédanyagként a már említett Képkorszak (film, televízió, video) című szöveggyűjteményen kívül *Honffy Pál* Filmről, televízióról középiskolásoknak, valamint *dr. Nagy Imre* A mozgókép és a filmalkotás című könyvét használják. A két év során a diákok minden félévben jegyet kapnak. Saját projektoruk van, mozielőadásokra azonban gyakran járnak a Delta moziba. A Bocskai István Gimnáziumban a rajztagozat tanterve a mozgóképes féléven kívül tartalmaz egy művészettörténeti és egy néprajzi kurzust. A szakirodalomból válogatott szemléltető anyagokat olvasnak. A népművelés és néprajz szakos kolléga projektort használ, az iskola készül a helyi mozival való együttműködésre.

Összegzés

Hét, sok szempontból különböző intézmény tevékenységét mutattuk be azzal a szándékkal, hogy felmérjük, milyen szakmai és technikai feltételek állnak rendelkezésre a mozgóképoktatásban a NAT bevezetésének küszöbén. Az összes iskolák számához viszonyítva ez a szám kevésnek látszik még akkor is, ha a más intézményekben működő filmklubokat további mozgóképes programok csáráinak tekintjük. Erre az is feljogosít bennünket, hogy a hét képzés szinte mindegyike a filmklub kereteiből nőtt ki. Nem lehetünk elégedettek a programokban részt vevő gyerekek számával sem, hiszen csupán egy kis hányada ez az élenjáró intézmények tanulólétszámának. Talán sikerült azonban láttatnunk azt is, hogy a bemutatott tervezetek elemeikben miként irányozzák elő mindazokat a tartalmakat, amelyek a NAT-ban megjelennek. Ha az erre vállalkozó pedagógusok a filmes szakmától, a pedagógiai szolgáltató intézményektől, a szaktanácsadóktól és az iskolák közösségtől a szükséges támogatást megkapják, akkor valamennyi program elindulhat a professzionalizálódás útján, azaz színvonalas NAT-konform anyaggá fejlődhet.

Kritika-Figyelő

Tükrözött kultúra avagy a kultúra tükrözte nevelés

„A nevelő nem engedheti meg magának, hogy a kultúrának csupán passzív szereplője legyen, hanem aktívan is fejlesztenie kell a kultúrát, mégpedig önmaga nevelése révén. Műveltsége nem rekedhet meg egy szinten, mert máskülönben olyan hibákat kezd el javítani a gyermekeknél, amelyeket saját maga esetében nem korrigált. Ez természetesen a nevelés ellentéte.” (C. G. Jung)¹

Nem kis vállalkozásba fogott Vajda Zsuzsanna, amikor egy átfogó, széles látókörű összefoglalást tervezte mindazoknak a tapasztalatoknak, melyek a tágran értelmezett neveléssel kapcsolatban fellelhetők. Könyvében az intézményes nevelésről szóló leírások csak töredékét adják azoknak a felhalmozott ismereteknek, amelyek inter- és multidiszciplinárisan megjelennek. A könyv nagy érdeme sajátos szemlélete, amely révén a kulturális antropológia, szociológia, pszichológia, etológia, neveléstörténet eredményeit helyezi egymás mellé, oly módon, hogy a különböző álláspontok, kutatási eredmények felvázolása mellett nem értékeli vagy minősíti azokat. Felhívja a figyelmet a néha egymásnak is ellentmondó adatokra. Ezekből következtetéseket von le, bár a véleménye így ritkán válik hangsúlyossá. A kísérleti leírások, a kutatási eredmények sokasága az elméleti tételeket érthetővé teszik, bár teljességre törekvő sokszínűségük meg is nehezíti az olvasást.

Tankönyvekben szokásos részletességgel és következtetességgel mutatja be XIX–XX. századi külföldi és hazai filozófusok, pszichológusok, szociológusok és neveléstudományi szakemberek a könyv témáinak megfe-

lelő gondolatait. Szemléletében teret ad a pszichoanalízis gondolkodásától a behaviorista pszichológián keresztül a humanisztikus gondolatoknak. A könyv felépítése híven mutatja a szerző rendszerezésre törekvő látásmódját. Az írás tankönyvformájú külső megjelenése és címe (Nevelés, pszichológia, kultúra) azonban kevésbé figyelemfelkeltő annak a tükrözésére, ami a szerző szándéka.

A könyv öt nagy fejezetéből az első *A család és a nevelés változásai az időben* címet kapta, a gyermekkor történetéről szól a korai kereszténységtől napjainkig. Ez a fejezet drámaian mutatja be azt a változást, amely a gyerekek életmódjában végbement. Azt a következtetést vonja le, hogy a gyerekektől elvárt felelősségvállalás növekszik, és a védett gyermeki világ megszűnően van. Ezzel együtt a társadalmi változások miatt a felnőtt világ csökkenő individuális önkontrollszintje és infantilizálódása kevésbé képes a gyerekek számára a felnőtt világot kecségtető távlatát és elérendő céllá tenni.

A második fejezet *A nevelést meghatározó körülmények* címet viseli. A szerző a nevelés biológiai meghatározottságától a kultúra által szabott lehetőségeken keresztül, a gyermek mikro-

¹ C. G. Jung: Gondolatok az apáról, az anyáról és a gyermekről. Kossuth Könyvkiadó, 1995. 103–104. o.

környezeti kapcsolatainak összetevőihöz vezet. Nem feledve, hogy a gyermek saját nevelésének döntő és aktív, környezetet befolyásoló komponense. A szerző kitér azokra a változást meghatározó tényezőkre is, mint a korai kötődés, az elválasztás, a tisztaságra szoktatás, az agresszivitás, az ellenálló képesség, amelyek zavarai a patológiás fejlődés sarkkövei lehetnek. A növekedés fejlődéslelektani szemléletű leírását a szerző mindig a környezet függvényei körébe ágyazza. Külön témakör foglalkozik a családi életciklusokkal, az elsődleges környezet funkcióival, a gyerekek hatalmi pozíciójával a családon belül és a családtagok eltérő attitűdjeivel a nevelés terén. A könyv érdekes leírását tartalmazza a gyermek személyközi kompetenciához való jutása lehetőségeinek. Az olvasó előtt világos képként bontakozik ki, hogy a család társadalmi, anyagi, érzelmi státusza, illetve annak viharos változásai milyen áthatóan határozzák meg a gyermeki létet.

A kötet harmadik fejezete a *Normaadás és nevelés* kérdéseivel foglalkozik. A normák és szabályok társadalmisító, szocializáltságot elősegítő funkciójától, a nevelés értékeinek kiválasztási problémáin keresztül jutunk el az elsajátítás folyamatáig. Annak a tapasztalatnak a megértése is izgalmas, hogy a szülők választott értékei nem felelnek meg minden esetben nevelési stílusuknak és a gyermek azon élményeinek, amelyeket általuk átélnek. Vagyis nevelési eszményeinknek és az elérni vágyott értékeinknek olykor mérőben ellentmond a viselkedésünk által kiváltott hatás gyermekeinkben. Más oldalról érdekes annak vizsgálata is, hogy a környezet mennyiben támogatja, kontrollálja vagy gátolja a gyermekek önálló értékválasztását. Természetesen a nevelési módszerek között jól ismert büntetés és jutalmazás hatásainak új szempontjaival is megismerkedhetünk. A témakört a nevelési stílus-

sok változatainak megismerése és hatásuk összehasonlítása zárja.

A negyedik témakör *Az intézmények és nevelés* problémáit elemzi. Itt az intézményes nevelés különböző szintjeinek vizsgálatán keresztül jutunk el a televízióig, amely az előtte töltött időtartamot és a hatásosságát tekintve jócskán felveszi a versenyt az iskolával. Az iskolával kapcsolatban természetesen a szerző számba veszi mindazokat az érveket és ellenérveket, melyeket ellene és érte kinyilvánítottak. Felveti azt a kérdést is, hogy az iskola mint intézmény eleget tud-e egyáltalán tenni a nevelési feladatának. Ugyanakkor szól arról a másik véletről is, hogy az iskola létjogosultságát éppen a szülők nevelői kompetenciájának elvesztése okozza.

Izgalmas a tanári szerepekről szóló rész, amely az ember néhány ősi archetipusán keresztül vezeti le a gyermekek által a tanárra kivetülő elvárásokat. Ki ne ismert volna olyan tanárt, aki a „Mester”, a „nagy Sámán” vagy a „Rend Öre” szerepét töltötte be életében. A szerepek mellett figyelmet szentel a könyv a tanárok által leggyakrabban alkalmazott osztályvezetési stratégiákra. Ezek olvastán az a kérdésünk merülhet fel, milyen lehetőségük adódik arra a tanároknak, hogy a saját személyes igényeiknek és lehetőségeiknek megfelelő eljárást megtalálják. A szerző megerősíti, hogy modern társadalmunkban, a vegyes értékek korszakában az autonóm, professzionális alapon működő, gyermekszertől iskoláknak van meghatározó szerepük.

Az utolsón fejezet a *Problémák a nevelésben* címet viseli. Mind a szülők, mind a szakemberek számára áttekinthetően foglalkozik a magatartási és beilleszkedési zavarok tüneteivel, például a hiperaktivitással, a dyslexiával, a lopással, a bűnözéssel. A könyv zárásaként kitér azokra a családban előforduló válsághelyzetekre, melyek a gyermekek

nevelésére hatással vannak, például a válás, a gyász, az örökbefogadás.

A könyv minden témához egy sor szakkifejezés, fogalom értelmezését csatolja, ezzel enciklopedikus összegzést adja a nevelés során felmerülő kérdéseknek. Hasznosan forgathatják azok a szaknyelvben járatos főiskolai, egyetemi hallgatók, kutatók és más szakemberek, akik a téma feldolgozásához keresnek szempontokat és adalékokat.

A szülői és a hivatásos nevelői magatartás – ahogyan erre a könyv egész szemlélete utal – nem a nevelést befolyásoló egyes tényezőkön, hanem egy átfogó attitűdön és valódi elkötelezett-

ségen múlik, amely határok nélkül, erőfeszítéseket nem kímélve, nyitottan kutat a nevelés lehetséges, személyhez szóló lehetőségei felé.

Mindezen túl, a gyermekek világra segítésének és a kultúrába való bevezetésének csak akkor van értelme, ha a szülők és a nevelők számára létezik egy pozitív jövőkép, amely felé magasabb rendű célok is megfogalmazhatók és van remény elérésükre. A *Vajda Zsuzsanna* által tükrözött kultúrákba ágyazott világ olyan tájékozódási pontokat vet fel, amelyek útmutatóul szolgálhatnak a nevelés területén kalandozó, kereső utazónak.

Vajda Zsuzsanna: Nevelés, pszichológia, kultúra. Dinasztia Kiadó, Budapest, 1994. 240 o.

Jankovich Andrea

Gertrud Orff

Orff zeneterápiájának alapfogalmai

Hazai könyvtárakban megtalálható német nyelven Az Orff-Zeneterápia (OMT, azaz Orff-Musiktherapie) című könyv. Ehhez 1974-ben *Carl Orff* zeneszerző írta a bevezető sorokat. *Orff* munkássága századunkban a görög múzsai nevelést keltette életre. Énekbeszéd, mozgás-tánc, vers-dráma, játékszínpad a zenei nevelés gyakorlatában összefonódik, az ütőhangszerek használatában különösen jelentős szerepe van. *Gertrud*ról azt írja, hogy sokévi bel- és külföldi gyógypedagógiai, orvosi, pszichológiai tapasztalatot szerezve, alkotó szellemiségű munkát teremtett Zeneterápia című könyvében.

Gertrud Orff műve 1994-ben jelent meg magyar fordításban a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola kiadványaként. Tízéves tapasztalatot 77 alapfogalomban közöl. Iránytűként használható a zeneterápia útjá-

ra induló számára. Az út állomásain történő események tér-idő koordináták között, verbális és nem verbális kommunikációban, tárgyi reprezentációt nyújtó, alapélményt jelentő tevékenységben, szüntelen percepció készenléttel és biztató-elfogadó érzelmi háttérrel zajlanak. A Bevezetőből megtudjuk, hogy munkája elején a szerzőt mely kérdések izgatták. Kíváncsisága létrehozta a zeneterápia módszertani kultúráját, ahogy *Hermann István* 1983-ban megjegyezte, hogy „a kultúra története a kíváncsiság története”. Kérdései megfejtéséhez „kulcsokat” keresett.

A kulcs szó háromféleképpen szerepel a könyvben. A zeneterapeuta kulcsszerepéről, kulcsszavairól mint a „rugalmasság és segítőkészségről” és a gyermek elejtett szavai közt rejlő „kulcsokról” beszél. Hangsúlyozza, hogy a kulcs és a hozzá tartozó zár együtt al-

kot funkcionális egységet. A helyzet, az állapot megoldása pedig a helyes kulcs megtalálásában feltételezi az „iso-elvet”. A megfélemlítést, a platóni „a hasonlóval hasonlóval kezelhető” elvét alapvetőnek tekinti. A zenészek számára könnyen érthető ez az alapelv, ha a rezonancia törvényére gondolnak. Ezen alapelv betartása segíthet olyan hagyományos pedagógiai elképzelések korrigálásában, amelyek úgy gondolják, hogy a rossz hangulatú embernek tánczenét kell vidámító céllal hallgatnia. A példa jelezni kívánja a lelki működésekre nem figyelő, rutinszerű pedagógiai eljárások hatástalanságát.

A jó szándékú pedagógusok valamennyien remélik, hogy foglalkozásuk vonzó a gyermek számára. G. Orff szinte előírja, hogy úgy kell megnyerni a gyermeket, hogy azt gondolja: „Remélem, ide hamarosan visszajövök.” Ezt úgy érthetjük el, ha a „dózis”, a mérték az állapothoz igazodik. Az állapotot lehet fenntartani, jelentéktelenné tenni és továbbfejleszteni, ezt meghatározza a csoport összetétele is. A magatartás-zavaros vagy érzelmileg fogyatékos gyermekek a „kezdeményezés lángját meggyújtják”. Deprivált gyermekek csekély önbizalommal indulnak a terápiába. Értelmi fogyatékos gyermekek nem jeleznek feltűnő igényt önmaguk kifejezésére. Alacsony IQ-jú gyermekek a terápia során megszokott iskolai környezetükben nyújtott teljesítményükhöz képest nagyobb kezdeményezőkészséget mutathatnak, s ezzel új diagnózist kényszerítenek ki képességeik megítélésére. E sokféle csoport differenciált hatásrendszert igényel. Fontos tehát a gyermekek sokoldalú megismerése. A multiszenzorosság, amely egyidejűleg vagy váltakozva több érzékszervre utaló hatást jelent, előnyös lehet többoldalú kedvező hatásával. Ezek között:

- szélesíti a percepció tudatot,
- elősegíti az asszociatív gondolkodást,

- kompenzálja az érzékszervek fogyatékosságát,

- gazdagítja a zenei ötleteket.

Az Orff-terápia elméleti háttéréből feltétlenül ki kell emelnünk azt a hármas kapcsolatot, amelyet az „emóció” (E), a „mozgás” (M), a „percepció” (P) összefüggésében tár fel. A háromszögben, kölcsönhatásokban ábrázolható három pólust részletesen elemzi a könyvben. Kiemeljük, hogy a „mozgás” „növekedést” eredményez, ha kellő ellenállást győz le. Nem indul meg a „mozgás”, ha nincs inger, hiányzik a „percepció”. Ha a terápiának főncs érzelmileg túlfűtött légköre, akkor nem jön létre megfelelő dinamizmus, hiányzik az „emóció”.

A terapeuta lényge segítő, de fegyelmezett, pozitív, figyelő magatartásával, a gyermekből kiinduló kezdeményezés méltányos elfogadásával a helyzet létrehozója. Ezen elfogadott terapeutaattitűdhez képest kontrasztnak tűnik a könyvben említett provokáció alkalmazása mint szükségszerű eljárás. A könyvben bemutatott (84. oldal) példa arra mutat rá, hogy a terapeuta „erőszakos” beavatkozása is megteremtheti az együttműködő, elfogadó gyermekiattitűdöt.

A zeneelmélet és a zenepszichológia szempontjából szokatlan, de alaposan feltárt fogalmakkal is találkozhatunk. A preritmikus és premodális jelenségek a gyakorlatban ismertek. Megnevezésük és kezelésük már nem mutat megnyugtató képet. Valamennyien találkoztunk már kisgyermekek spontán, ritmikus ütögetésével, lalázgatásával. Az iskolázott fül a gyermeki próbálgatást könnyen formátlannak minősíti. A könyvben és az OMT-ben is számtalan példát találunk erre zenei jelekben rögzítve. Ezekre tekintve könnyen felismerhetünk benne aszimmetriákat, érdekes fordulatokat. Az iskolai, didaktikai megközelítésű improvizációkhoz képest ezek zeneileg

variábilisabbak. Fel kell figyelnünk ezekre a gyermeki „alkotásokra”, improvizációkra, mert a későbbi fokozatok előképeként kell életet engedni érvényre jutásuknak. Ezek fontos „előcselekvések”. A könyv gondolatai alapján esetleg a gyermeki alkotótevékenység „végállomásai” is lehetnek, s ebben az esetben az értelmi fogyatékos gyermek elismerést kiváltó alkotó megnyilvánulását jelentik.

Az ismert fogalmak közül az ismétlést emelem ki, amely a könyvben többször is szerepel. *Pernye András* zenetörténeti tanulmányt írt erről a fogalomról. Terápiái értelemben fontos szerepet kap az alakzat, „Gestalt” létrehozásában. Fontos az emlékezet működése szempontjából. A vak gyermekeknél az ismétlést mint „echoláliát” a szemkontaktus kompenzációjaként említi. Az „imitáció” alkalmazásánál (10. o.) az ismételt cselekvést a tudatosítás szempontjából tartja alkalmazhatónak. Ennek kapcsán az olvasó emlékezhethet *T. Gordon* „aktív hallgatásának” módszerére, amelyben a nevelő fenntartja, hallhatóvá teszi az elmondott gondolatot, fogalmat.

A kreatív pedagógia hívei örömmel olvassák a „rácsodálkozás” és a gyermeki „felfedezés” hangsúlyozását. Összeegyeztethetetlennek tartja a hangszert felfedező gyermeket és a terapeuta utasításait. Erről valószínűleg eszünkbe jut az a karácsonyi ajándékként kapott játék, amelyet csak a felnőtt jelenlétében szabad kézbe vennie a gyermeknek. Örömforrás helyett frusztrációt és agressziót teremtünk. Igyekezzünk és tapasztalatlanságunk iránt elnéző vagy inkább megértő a könyv. A 28. oldalon a kezdő és tapasztalt terapeuta-finom fokozati, minőségi különbségeire mutat rá.

A toleráns szerző saját tapasztalatait nem felejtí el, s ezzel nekünk, kezdő, magyar terapeutáknak is biztatást nyújt. Bölcsességet kíván a „rend”

fogalmának értelmezésében. Az aktív zeneterápia egyik megütöztető fogalma, ahogy az *Decker-Voigt* Bevezetés a zeneterápiába című könyvében is olvasható; az improvizációban megjelenő látzólagos „Chaos” mint a csoport által létrehozott „Gestalt”. A zeneterápiában zenével játszunk, szabályokra nincs feltétlenül szükség. Elégéségek a hangok, a mozgások, azaz a zene elemei. A hangszerek használatában kiemeli időtudatunk befolyásolását, amely viszonylag ritkán olvasható gondolat. A könyv fordítói valószínűleg az érthetőség miatt magyar dallamokat alkalmaztak példaként az időbeliség megjelölésekor. Az éntudat, énmegjelenítés eszközeként a nyelvet mint az élet részét *M. Heidegger* gondolatával kapcsolja össze. „A nyelv az élet otthona.” A zenei játék mellett szerepet szán a „szóbeli kidolgozásnak” a zeneterápiában. Talán felfigyel az olvasó arra is, hogy úgynevezett kényszeres viselkedésben tapasztalhatunk „rímköröságot”. A könyv befejező részében együtt szerepel a „felelősség és elfogadás”. Ha a gyermekekkel való helyes kommunikációt, sőt az emberek közötti kommunikációt egyetlen igény, követelmény megjelölésével kellene illetnünk, akkor sem találhatnánk jobb kritériumot az elfogadásnál. Kemény pedagógusszíveket indíthat meg a gyermek, ha azt mondja „Nem tehetek arról, hogy...”, fantáziánk szerint folytathatjuk a mondatot, akár úgy, hogy hallássérült, értelmi fogyatékos, elvált vagy alkoholista szülők stb. gyermekéről van-e szó.

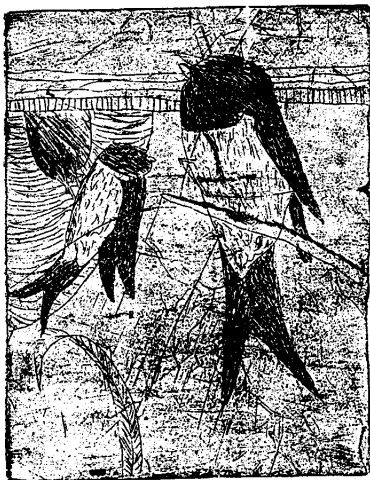
A zeneterápia eredményes alkalmazását, *G. Orff* tapasztalatának módszertani kompetenciáját akár egyetlen gyermekre, *Renée*-re szánt figyelme is bizonyíthatja. A bemutatott könyvben zenei fejlődését példaként, Zeneterápia könyvében a vele közösen eltöltött kilenc hónap történetét mutatja be. A leírt események három és fél éves kortól tizenegy éves korig vázolják a zeneterápi-

ában részesített gyermek fejlődési útját. Ha arra gondolunk, hogy az ember tudatos és nem tudatos lelkivilágának hasonlataként a tengerből kiálló jéghegy és a vízben láthatatlan tömb viszonyát szokták említeni, akkor belátható, hogy a zeneterápiai munkának is csak egy

részét lehet szavakba önteni. A könyv használatához tehát nélkülözhetetlen az alkotó fantázia, az intuíció, amely nélkül nincs „impulzus” a zeneterápiai térben sem. Ez a szakszöveg új feladatok elé állítja a gyakorlott fordítókat is. Nehézségeit magam is tapasztaltam.

Varvasovszkyné Velsz Dóra

Gertrud Orff: Orff zeneterápiájának alapfogalmai. Definíciók és példák. Szerkesztette: *Temesvári Gábor.* Bárcki Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Bp., 1994. 90 o.



Rézkar, 12 éves gyerek munkája a GYIK-Műhelyből

Kalmár István

A GYIK-Műhely húsz éve

A Magyar Nemzeti Galéria GYIK-Műhelyének története a hetvenes években kezdődött. Ebben az évtizedben váltak értelmezhetővé a nyugati világban lezajlott ellenkulturális mozgalmak, illetve a 68-as események hatásai. Ezek az események a modern világ eszmerendszereinek az értékvesztéséről és a problémák globalizálódásáról adtak hírt. Az állandó új – új világnézet, új ideológia, új viselkedési modellek, új művészeti irányzatok – lehetősége megszűnt, ezzel tulajdonképpen a modern kor haladásmítosza és expanziója ért véget. A világ a kultúraváltáshoz, a posztmodern koraszakába érkezett, melynek hatása a kelet-európai országokban csak jóval később, különösen 1989 után vált érzékelhetővé.

A művészet utolsó évtizedének eredményei, a pop, a koncept, a performance és még több más irányzat kiszélesítette a művészet fogalmát, a műfaji határokat és a megszokott anyaghasználati módokat eltörölte, ugyanakkor a kényelmet és munkalehetőséget adó fogyasztói érdekeltségű rétegek számára ezek a művészeti üzenetek egyre érthetlenebbekké váltak.

1970 után itthon a kultúrpolitikai nyitás lehetővé tette az események keltette hatások lassú beáramlását, amelyek annak ellenére, hogy ezek már a modern utópiák befejezhetetlenségéről adtak hírt, mégis revelációként hatottak az akkori ideológiailag elzárt fiatal művészgenerációk gondolkodására.

Ez megmozgatta a művészeti életet, viszont még hosszú évekig nem érintette a művészeti oktatást, a tanárképzést, és emiatt szinte a mai napig nem integrálódott az általános és középiskolák napi gyakorlatába sem. Az új szellemű művészpédagógusok az iskolán kívül szerveződő más lehetőségek felé fordultak.

Ezt az utat járta Szabados Árpád és Várnagy Ildikó is, akik már 1968 óta próbálkoztak elképzeléseiket megvalósítani. 1975 decemberében, miután szándékuk találkozott a Magyar Nemzeti Galéria múzeumpedagógiai és közművelődési terveivel, beindították a GYIK-Műhelyt.

A Műhely célkitűzése Szabados Árpád megfogalmazásában: „Az átlagos képességű gyerekek számára létrehozott komplex, kreatív szemléletű műhelymunka a vizuális tevékenységi formákon keresztül éreztesse meg az alkotó – nem feltétlenül művészi – tevékenység motivációit úgy, hogy ez a rendszeres és folyamatos oktató-nevelő munka során egész életre szóló élményt nyújtson, segítve a harmonikus felnőtt személyiség kialakulását. Hogy ez milyen módon érhető el, arra az itt tanító tanároknak kell választ adniuk. ... Tudatosítani kell, hogy a képzőművészeti látás alkalmas eszköz a valósághoz való viszonyuk tisztázására, az önismeret, az egyéni és társadalmi önértékelő folyamatok minőségileg magasabb szintű formáihoz vezet el. A művészet nem csodálni való, megközelíthetetlen valami, hanem saját problémáikra (érzelmi, múlt, jellem) választ adó nyelv, ha élünk az eszközeivel.”

A vizuális tevékenységhez, elsősorban kommunikációs szinten kezdettől fogva társult a zene, a mozgás, a film és később a video.

Az indulás, nehézségei ellenére sikeres volt, és ez kisugározott a Nemzeti Galériából, több budapesti és vidéki szakkör vette át a Műhely módszereit. Az első négy-öt évben vegyes, majd utána az óvodástól a középiskolás korosztályt is magában foglaló külön korcsoportokban folyt a munka.

Annak ellenére, hogy a GYIK nem kívánt „képzőművész előkészítő” lenni, mégis a tehetséges gyerekek stúdiója is lett. „A kiemelkedő tehetségek felfedezése az óvodás korban kezdődik, majd az éveken keresztül figyelemmel kísért tehetség a középiskola befejeztével lép ki a Műhelyből – amihez persze az is kell, hogy mindvégig a GYIK tagja maradjon. Mivel a Műhelyben a hangsúly a közös alkotómunkán van, a tehetség a kreatív folyamat másságában és nem a kész művek befejezettségében érhető tetten. A tevékenység előtérbe helyezésével érhető el a benne való feloldódás és a teremtő élmény megszerzése is, ami egy másik – a GYIK-ben szintén mindig megtalálható – csoport, a sérült gyermekek rehabilitációját is segíti. A Műhely tehetséggondozó és támogató szerepe jó néhány tanítvány esetében vált sikertörténetté, azonban mégsem ezek a látványos életutak a GYIK igazi értékei, hanem az a megérintettség, amely a Műhelyből kikerülőket, majd végig éveket vissza-visszajárókat jellemzi.” (*Sinkó István*)

A 80-as évek közepén a posztmodern jelenségek erősödésével az eddig használt terminológiák, de az egyszerű fogalmak is jelentős változáson mentek és mennek át azóta is. Az eszmei szétföderezettség a művészetben is bekövetkezett; a művészi és a hétköznapi kifejezési formák közötti határok elmosódtak, a kreativitást elsősorban a fellelhető kulturális elemek kombinációinak minősége adja, és ez a figyelmes tekintetet a művekről a magatartás felé irányítja. Talán ösztönös válaszként az emberi szférát, így a nevelést is érintő eseményekre – valamint az 1983-tól a Műhelyben tanító *Szmadám György* munkájának hatására – ekkor kerültek a tantervekbe az egész évet kitöltő, meséket, mítoszokat kalandosan feldolgozó inspiratív folyamatjátékok. A kalandozások a különféle kultúrákban, más és más világképekben, olyan térben és időben történő utazásokká váltak, melyek során észrevétlenül merültek fel kérdések és válaszok is. A képzőművészet és a vizualitás eszköztára itt elsősorban ennek a beszélt nyelvnek a grammatikáját biztosítja.

Szmadám 1988-tól a Műhely irányítója is lett (1993-ig), és ő volt az, aki a GYIK működését 1991-től alapítványi keretek közé szervezte.

A GYIK jelene a szakmai vezetésen túl, a fennmaradáshoz szükséges menedzsermunkát is rója *Sinkó Istvánra*, aki még a pionír időktől kezdve tanára, 1993-tól pedig vezetője a Műhelynek.

A Műhely ma is rendszeresen járó kétszázötven gyerek, két tanár irányításával 15-35 fős csoportokban heti egy alkalommal vesz részt a folyamatokra épülő műhelymunkában.

A GYIK a szaporodó alternatív iskolák mellett is megtartotta vonzáskörét, amit nagymértékben köszönhet a hozzá érkező szellemi impulzusokra való nyitottságának. A húsz év alatt itt tanító csoportvezetők között a festők és grafikusok mellett író, színész, pszichológus, több főiskolás és volt GYIK-tanítvány is megtalálható. A Műhely a gyakori külföldi és hazai érdeklődők, rendszeres kiállítások és az állandó publicitás ellenére is szigetszerű jelenség maradt.

Most, az ezredfordulóhoz közeledve, amikor *Tantalosz* mítosza megismétlődött, már mindnyájan érezzük a kollektív tudatváltás szükségességét. Az ember mindennel el van látva, de semmihez sem fér hozzá. Az erőforrások eredetét a tudásátadás kódolt módjai rejtik el előle, és miközben az átláthatatlan információs rendszerek hatalmi szövevénye harcol tudati területeiért, a valóság elveszett számára, élete örök éhség marad.

A GYIK huszadik születésnapja hívja fel a figyelmet arra, hogy amikor már nagyon kicsire zsugorodott a közvetlen tapasztalás lehetősége, a Műhely máig megmaradt a teremtő játék gyerekzsivajától hangos Noé bárkájának.

Contents

Gyula Csoma: The School As We Know It – the Outline of an Experiment
(Page 3)

Dénes Kövendí: Youth and Mission Through the Eyes of Sándor Karácsony
(Page 15)

Culture and School

Docente discimus – Mária Both and László F. Csorba interview Árpád Szabó
(Page 23)

Viewpoints

Whatever will Happen to you, Secondary Academic? – A round table talk on the future of Secondary Academic (Tamás Schüttler) (Page 28)

Imre Knausz: Shall we Boil the Core Curriculum till it is Soft? (Page 41)

Mentalhygiene

Know Your Worth – Tamás Schüttler interviews Head of the Bureau for Mentalhygienical Program Zsuzsa Gáspár (Page 46)

Extracts from the Prize-winning Case Studies of Bureau for Mentalhygienical Program

Mrs István Palicz: Children's Behaviour Problems at School (Page 54)

Kata Demus-Kádár: The Clown (Page 56)

Mária Kalmár: Case study (Page 58)

World View

A World Report on Education (selected and translated by Mrs László Majzik)
(Page 60)

Sarolta Bodá: Schools in 2052 – Education on the Top of the World (Page 74)

International Baccalaureate

Györgyi Bruder: Mathematics in the Educational System of IB Programmes
(Page 81)

Workshop

Károly Némethi: The Montessori Method and the Science (Page 88)

Imre Szijártó: Ways to Teach Motion Picture (Page 95)

Review

Culture Reflected in Education or Education Reflected in Culture (Andrea Jankovich) (Page 104)

An Introduction to Orff's Music Therapy (Dóra Varvasovszky-Velész) (Page 106)

István Kalmár: Twenty Years of the Child and Youth Art Workshop (Page 110)

Inhalt

Gyula Csoma: Die Schule „an sich“ – Entwurf eines Versuches (S. 3)

Dénes Kövendi: Jugend und Berufung – Die Sicht von Prof. Karácsony (S. 15)

Kultur und Schule

„Lehrend lernen“ – Gespräch mit *Árpád Szabó* (*Mária Both-László F. Csorba*) (S. 23)

Ansichten

Was geschieht mit dir, Gymnasium? – Rundtischgespräch über die Zukunft dieses Schultyp (*Tamás Schüttler*) (S. 28)

Imre Knausz: Sollen wir das Nationale Core Curriculum weich kochen? (S. 41)

Mentalhygiene

Wir sollen uns selbst als Wert ansehen – Ein Gespräch mit *Zsuzsa Gáspár*,
Unterrichtsdirektorin des Mentalhygienischen Programmbüros führt
Tamás Schüttler (S. 46)

Auszüge aus den prämierten Arbeiten der Bewerbung für Einzelfall-Lösung
des Mentalhygienischen Programmbüros

Frau István Palicz: Kinder mit Verhaltensstörungen in der Schule (S. 54)

Kata Demus-Kádár: Der Clown (S. 56)

Mária Kalmár: Einzelfall-Lösung (S. 58)

Weltspiegel

Weltbericht über die Erziehung 1995 (Verfassung, Übersetzung von *Frau
László Majzik*) (S. 60)

Sarolta Bodá: Schule im Jahre 2052 – Unterricht am Dach der Welt (S. 74)

Internationale Reifeprüfung

Györgyi Bruder: Mathematik im Unterrichtssystem der Internationalen
Reifeprüfung (S. 81)

Werkstatt

Károly Némethi: Die Motessori-Methode und die Wissenschaften (S. 88)

Imre Szijártó: Variationen auf den Filmunterricht (S. 95)

Kritik-Beobachter

Gespiegelte Kultur oder die Erziehung im Spiegel der Kultur (*Andrea
Jankovich*) (S. 104)

Grundbegriffe der Orffschen Musiktherapie (*Dóra Varvasovszky-Velsz*) (S. 106)

•
István Kalmár: Die Zwanzig Jahre der Kinder- und Jugendwerkstatt der
Künste (S. 110)

**Tájékoztató
a Pedagógiai Lexikon I-II-III.
és a Pedagógiai Ki Kicsoda
című művekről**

A Művelődési és Köznevelési Minisztérium megbízásából a neveléstudomány elméleti és gyakorlati szakembereiből szervezett szerkesztőbizottság és szerzői gárda munkájának eredményeként az MTA Pedagógiai Bizottságának védnöksége alatt 1996-ban, a magyar iskolai oktatás kezdeteinek 1000 éves évfordulójára a Keraban Kiadó gondozásában az új Pedagógiai Lexikon kiadására kerül sor (a csaknem húsz évvel korábbi szaklexikon teljes megújításával).

A mű tudományos igényességgel, egyben közérthető nyelvezettel adja közre az oktatással, neveléssel kapcsolatos ismereteket gyakorló pedagógusok, a nevelés iránt érdeklő szülők, a társtudományok képviselői, a neveléstudomány művelői és egyetemi hallgatók számára.

A szűkebb értelemben vett pedagógiai ismeretanyagon túl az egyes szaktudományok kiváló tudósai (Ballér Endre, Báthory Zoltán, Benedek András, Csapó Benő, Csoma Gyula, Falus Iván, Forray R. Katalin, Golnhofer Erzsébet, Horánszky Nándor, Hunyady Györgyné, Imre Anna, Kárpáti Andrea, Kelemen Elemér, Kozma Tamás, Lukács István, Mihály Ottó, Nagy Mária, Mesterházi Zsuzsa, Orosz Sándor, Páli Judit, Pléh Csaba, Pukánszky Béla, Szelle Béla, Tímár János, Tompa Klára, Varga Júlia, Varga Lajos) gyűjtötték egybe a szociológia, az orvostudomány, a filozófia, az etológia, a fiziológia, a közgazdaságtudomány, a jog, a gyógypedagógia, a pedagógia szakterületéhez kapcsolódó ismereteket.

A három kötet több, mint 10 000 címszavát kiegészíti a pedagógus szakma élő külföldi és hazai személyiségeire, az oktatást segítő intézményekre, illetve a szakterülettel együttműködő cégekre is kiterjedő IV. kötet, a Pedagógiai Ki Kicsoda.

A legkorszerűbb ismeretanyagot is tartalmazó kötetek nélkülözhetetlenek általában a művelődni, kutatni kívánó szakembereknek, szülőknek, de szervezett továbbképzési keretek között is alapvető forrásul szolgálhatnak.

A támogató intézményeknek köszönhetően a Pedagógiai Lexikon 2500 Ft/kötet áron, összesen 7500 Ft-ért (előfizetésben 6000 Ft-ért), a Pedagógiai Ki Kicsoda 2500 Ft-ért (előfizetésben 2000 Ft-ért) lesz kapható. Megrendelhető a megyei Pedagógiai Intézetek illetékes munkatársainál, illetve a kiadónál.

**KERABAN KÖNYVKIADÓ
BUDAPEST**

1022 Budapest, Marcibányi tér 9. Tel./Fax: 134-4279