

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 *illichi* 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 hagyományaiiban és „közvetlenül adott” tapasztalataink által – gyakran bizony kellően misztifikálva is – oly sok minden rárakódik.

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 abszolútizálón és parancsolón tagadóak, 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 valószerűleg 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, vezetendő 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, 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 koreszmék, 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 ilyenén 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 speciét 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 *részletként* 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 irányításét 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 tanítványai át kell plántálnia. Mindez evidencia. Oly módon, hogy néha úgy tűnik: a tananyag az iskola lényege, amely maradéktalanul kifejezi létét és öazonosságát.

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 szaknyelvében 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 *érzelmeik, 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 pedagógiailag, illetve andragógiailag szakszerű *interpretáció*⁸ kelti életre. A tananyagnak valójában – mondjuk így – egyik dimenziója foglal helyet a tantervekben, tankönyvekben és más tananyag-hordozó 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 tananyag-hordozón 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 interpretációja 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 természetesen sajátja a tananyag tolmácsolásakor.

⁹ A pedagógiai, illetve az andragógiai kultúrát a nevelés-oktatás emberi tevékenységének, illetve e 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, tananyag-hordozókat (például tankönyveket, videó, 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 indokolásához 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 koncentrálnon.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 autoritatív válaszok. A szovjet ideál olyan ember, aki maximális szorgalommal sajátítja el az autoritatív 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 – szükség szerint – vannak közlő 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 igenekkel és *nemekkel* felelnek. Az intellektuális behódolásról 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 tananyagnak 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 elsőt *makroorganizációnak*, a másodikat *mikroorganizációnak* nevezhetjük.

Megszokott iskolaképpünk 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 évfolyamon belül az osztályok, úgyszintén 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 megkívánta szervezési megoldásokhoz, a menetközi visszacsatolási-értékelési sorozatok elhelyezéséhez. Ez már a mikroorganizáció világa, amelyben kialakul a tanítás-tanulás *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 felnőttek 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 iskolán kívül is. Hiszen evidencia, hogy minden meghatározott tananyag meghatározott célú megtanításához, meghatározott követelmények teljesítése érdekében, adott életkorú, előképzettségű és szociokulturális hozománnyal bíró tanítványok számára megfelelő és megfelelően elosztott időre, valamint adekvát tanítási- és tanulászervezési keretekre van szükség.

Az iskolai életrend

Az iskolai szervezet azonban kiterjedtebb és átfogóbb a tanítási-tanulási folyamatok 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 szaknyelvünkben ide kapcsolódik a *tanórán kívüli nevelés*.)

Az iskolai életrend kultúráközvetítő, személyiségformáló-szocializáló hatásrendszer. 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 *elfoghatóvá, 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 tanuláselméletek 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 miliójében él, de ez a milió 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 pedagógiaileg-andragógiaileg 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 pedagógiaileg és andragógiaileg 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 körezmék, valamint a pedagógiai-andragógiai bölcses-

¹⁸ Szabó László Tamás kitűnő eleménye 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, érzékeltte, 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 jelenséggként 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 jelenséggként kezelni és egyetemes jelentéssel felruházni. Ismeretes, hogy *Lewinék* három stílust különböztettek meg: az autokratikus (tekintélyelvű, parancsoló, feltétlen engedelmességet 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 *csoportléghő* 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 nevelői-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 ily módon *nevelési hangnemet és hangulatot* is gerjesztenek, és alkotórészei a *nevelés stílusának*.

Mindezek után a *nevelési szerep* 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 mutat, 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 ügyszökhöz méltó, bonyolult működésről van szó.

Mint a pedagógiai szakszerűség 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 nevelői attitűdök hatása a gyermek viselkedésére. In: Pszichológiai tanulmányok XIV. kötet. Bp., 1975. A szülői attitűdök itt bemutatott modellje átvihető a hivatásos nevelők, oktatók magatartására: a attitűdök léte és mibenléte 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 heterogénebb, 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, értékkrangsorok 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 fogalmam), amelynek jegyében az iskola műveltségtartalmait 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 casework (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 alapunka *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” kitérítése 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.



Rézkarca, 13 éves gyerek munkája a GYIK-Műhelyből