

ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE

Ezeréves a magyar iskola – de kié a jövő?

A megismerési stratégiák tantervesülése

Az iskola nyelvezete – idegen nyelv

Informatika a kezdő szakaszban

**Interjú Lodö Lobszang Szönam
tibeti szerzetestanárral**

**Ezerkilencszázkilencvenhat
December**

ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE

A MAGYAR PEDAGÓGIAI TÁRSASÁG ÉS AZ ORSZÁGOS KÖZOKTATÁSI INTÉZET FOLYÓIRATA

Bucskó Marianna

tanár (Baktay Ervin Gimnázium és Vízügyi Szki., Dunaharaszti)

Derdák Tibor

tanár (Amrita OBK Egyesület, Pécs)

Györfi Zoltán

országgyűlési képviselő (Magyar Országgyűlés, Budapest)

Jankovich Andrea

pszichopedagógus (Gyermek és Ifjúsági Pszichoterápiás Szakrendelő, Budapest)

Jankovich Tibor

buddhista tanító (Budapest)

Knausz Imre

tudományos munkatárs (Országos Köznevelési Intézet, Budapest)

Kobos Kálmán

igazgató (Óbudai Népzenei Iskola, Budapest)

Korcsenyi Róbert

OSB tihanyi házfőnök (Tihanyi Bencés Apátság)

Kócsák Orsi Vera

pszichológus (XIII. ker. Pedagógiai Kabinet, Budapest)

Kőrösi Miklós Márta

tudományos munkatárs (Országos Köznevelési Intézet, Budapest)

L. Nagy Katalin

tudományos munkatárs (Országos Köznevelési Intézet, Budapest)

Nagy Attila

osztályvezető (Országos Széchényi Könyvtár, Budapest)

Perjés István

tanársegéd (KLTE Neveléstudományi Tanszék, Debrecen)

Sallai Éva

egyetemi adjunktus (Veszprémi Egyetem Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék, Veszprém)

Varga Aranka

tanár (Amrita OBK Egyesület, Pécs)

Számunk a Művelődési és Köznevelési Minisztérium, az Országos Köznevelési Intézet, a Mentálhigiénés Programiroda és a Környezetvédelmi és Területfejlesztési Minisztérium támogatásával készült.

Számunkat Derdák Tibor–Varga Aranka tanulmányában elemzett felmérés 25. feladatához készült gyermekrajzok díszítik.

Főszerkesztő: Schüttler Tamás — *Munkatársak:* Győri Anna szerkesztő — Majzik Lászlóné szerkesztő — Szekszárdi Júlia — Pöcze Gábor — Both Mária — Csorba F. László — Grépály András tervező-szerkesztő, 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. Tel/fax: 1344–317 Email: upsz@mail.matav.hu
Kiadja az Országos Köznevelési Intézet — *Felelős kiadó:* az OKI főigazgatója
A szerkesztőség meg nem rendelt kéziratokat nem őriz meg és nem küld vissza.

Terjeszti a Magyar Posta. Előfizethető a szerkesztőségben, a hírlapkézbesítőknél és a Hírlapelőfizetési Irodában (Budapest, VIII. Orczy tér 1., levélcím: HELIR, 1900 Budapest, Orczy tér 1., tel: 303-3441, 303-3442, fax: 303-3440), ezenkívül Budapesten a Magyar Posta Rt. Hírlapüzletági Igazgatósága kerületi ügyfélszolgálati irodáin, vidéken a postahivatalokban. Előfizetési díj félévre 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 — Corvina Könyvesbolt 1053 Budapest, Kossuth Lajos u. 4. Tel.: 118-3603

HU ISSN 1215-1807 — INDEX: 25701-

A nyomás a PRAKTIGRÁF GM gondozásában, az ERFAPRESS Kft. nyomdájában készült. Felelős vezető: Juhász László. Terjedelm: 9 (A/5 ív). Táskaszám:

Az Új Pedagógiai Szemle 1996. évi tartalomjegyzéke XLVI. évfolyam

Tanulmányok

Az oktatás minősége és az önkormányzati oktatásirányítás	10	11
<i>Bábosik István: A nevelés elméletének és gyakorlatának fejlődési tendenciái a XX. században</i>	5	3
<i>Bábosik István: A nevelés mint értékközvetítő tevékenység</i>	7	19
<i>Báthory Zoltán: A közoktatás megújulásának esélyei és ellentmondásai</i>	1	3
<i>Ballér Endre: A központi és a helyi tartalmi szabályozás lényege, összefüggése</i>	1	20
<i>Bessenyei István: A töredékesség egysége, avagy a nevelésügy posztmodern paradigmaváltása</i>	11	3
<i>Bognár Mária: Az Országos Köznevelési Intézet tantervi adatbankja</i>	10	3
<i>Bognár Mária-Horváth H. Attila: Hogyan készítsünk helyi tantervet? – Felkészítő tréning</i>	7	63
<i>Cs. Czachesz Erzsébet-Vidákovich Tibor: Olvasni tanítók – Tanítók nálunk és a világban</i>	7–8	52
<i>Csoma Gyula: Az iskola „mint olyan” – Vázlat egy kísérlethez</i>	6	3
<i>Czeizel Endre: Az érték bennünk van</i>	7–8	3
<i>Derdák Tibor-Varga Aranka: Az iskola nyelvezete – idegen nyelv</i>	12	21
<i>E. Vámos Ágnes: Oktatás, iskolák egy nagyközségben – Esettanulmány</i>	10	22
<i>Gergely Gyula: Egészséges életmódra nevelés a NAT-követelményekben</i>	11	24
<i>Fordulóponton a köznevelés? – Pódiumvita</i>	1	76
<i>Halász Gábor: A középiskolai oktatás kiterjesztése: elitoktatás – tömegoktatás – lemorzsolódás</i>	1	65
<i>Halász Gábor: Az iskola mint esély</i>	7–8	28
<i>Honffy Pál: Könyv, tankönyv, könyvszakma – A felelős szerkesztő</i>	10	37
<i>Horváth H. Attila-Bognár Mária: Hogyan készítsünk helyi tantervet? – Felkészítő tréning</i>	7–8	63
<i>Horváth Zsuzsanna: Tankönyvelemzési szempontok és eljárások</i>	10	29
<i>Knausz Imre: Történelemtanítás és tantárgyi integráció – Három példa és néhány tanulság</i>	12	57
<i>Kobzos Kiss Tamás: Gondolatok a népzeneoktatásról – a NAT ürügyén</i>	12	50
<i>Korzenszky Richárd: Ezeréves a magyar iskola – de kié a jövő?</i>	12	3
<i>Kosáry Domokos: Szubjektív megjegyzések az oktatásról</i>	2	3

<i>Kövendi Dénes: Ifjúság és hivatás Karácsony Sándor szemével</i>	6	15
<i>Kőrösné Mikis Márta: Informatika a kezdő szakaszban – Egy pedagógiai felmérés tanulságai</i>	12	69
<i>L. Nagy Katalin: Zene és pedagógia</i>	12	37
<i>Liskó Ilona: Iskolaszervezet – településszerkezet</i>	1	54
<i>Mezei Gyula: Szakfelügyelet – szaktanácsadás</i>	1	41
<i>Mihály Ottó: A pedagógusképzés és -továbbképzés ellentmondásai, megújulási igénye</i>	1	48
<i>Nagy József: ...és a nevelés tartalmával mi legyen?</i>	1	9
<i>Nagy Mária: Iskolai eredményesség és a helyi döntéshozatal egy magyar kisvárosban – Esettanulmány</i>	10	12
<i>Németh András: Alternatív iskolamozgalmak Európában</i>	2	10
<i>Perjés István: A megismerési stratégiák tantervesztése</i>	12	11
<i>Pöczé Gábor: Mire jó a szakértő?</i>	11	13
<i>Ritó László: Mit jelent az iskola szuverenitása?</i>	2	19
<i>Soósné Furagó Magdolna: A tanárképzés jövője és a minőségfejlesztés lehetőségei</i>	7–8	39
<i>Szehszárdi Júlia: Az osztályfőnöki szerep tegnap, ma és holnap</i>	5	33
<i>Tímár János: Hiány és pazarlás a magyar közoktatásban</i>	1	33
<i>Varga Aranka–Derdák Tibor: Az iskola nyelvezete – idegen nyelv</i>	12	21
<i>Varga Júlia: A központosított iskolától a helyi társadalom iskolájáig</i>	1	27
<i>Vidákovich Tibor–Cs. Czachesz Erzsébet: Olvasni tanítók – Tanítók nálunk és a világban</i>	7–8	52
<i>Váriné Szilágyi Ibolya: Igazságos és méltányos közösség: utópia vagy reális lehetőség?</i>	5	22

Műveltségkép és iskola

<i>Both Mária–Csorba F. László: „Tanítva tanulni” – Beszélgetés Szabó Árpáddal</i>	6	23
<i>Csorba F. László: A műveltség egysége: ábránd vagy szikla?</i>	1	95
<i>Csorba F. László–Both Mária: „Tanítva tanulni” – Beszélgetés Szabó Árpáddal</i>	6	23
<i>Szentirmai Attila: Milyen pedagógust igényel a jövő iskolája – Közoktatásunk és a magyar jövőkép</i>	10	42

Ezeréves a magyar iskola

<i>„A kultúra szempontjából az iskola minden” – Nemeskürty Istvánnal beszélget Kronstein Gábor</i>	2	33
<i>Bakó Anna–Szilágyi Erzsébet: Az iskolatörténeti adattár</i>	11	92
<i>Győriúnyi Sándor: Fejezetek a magyar szakképzés történetéből I.</i>	10	94
<i>Győriúnyi Sándor: Fejezetek a magyar szakképzés történetéből II.</i>	11	78
<i>Győriúnyi Sándor: Fejezetek a magyar szakképzés történetéből III.</i>	12	127

<i>Kelemen Elemér: Az egyházi iskolák a magyar oktatás történetében a kezdetektől a XIX. század végéig</i>	5	83
<i>Mann Miklós: Budapest oktatásügye a dualizmus korában</i>	4	64
<i>Nagy Mária: Tanítói és tanáregyesületek Magyarországon</i>	7–8	201
<i>Nagy Péter Tibor: Az egyház és a modernizáció az oktatástörténetben</i>	4	73
<i>Szabolcs Éva: A magyar iskola gyermekszemlélete a XVIII–XX. században: tallózás a forrásokban</i>	11	84
<i>Szilágyi Erzsébet–Bakó Anna: Az iskolatörténeti adattár</i>	11	92

Nézőpontok

<i>„Az irodalom világát nem oszthatják meg határok” – Pomogáts Bélával, az Írószövetség elnökével beszélget Kronstein Gábor</i>	4	88
<i>Barlai Róbertné: Főnök az osztályban?</i>	5	53
<i>Hátori Veronika: Kell egy csapat...</i>	5	48
<i>Knausz Imre: Főzzük-e puhára a NAT-ot?</i>	6	41
<i>Kósáné Ormai Vera: IGEN – csupa nagybetűvel</i>	5	56
<i>Mihály Ottó: És mi lesz az osztályfőnöki funkciókkal?</i>	5	44
<i>Mi lesz veled, gimnázium? – Kerekasztal-beszélgetés az iskolatípus jövőjéről (Schüttler Tamás)</i>	6	28
<i>Pápai Gyuláné: Mi lesz veled osztályfőnök, mi lesz belőled gyermek?</i>	5	60
<i>Trencsényi László: „Használatbavétel”, avagy a puding próbájának ideje</i>	9	63
<i>Üzenet a pompeji strázsáknak – Beszélgetés Szabolcsi Milós akadémikussal (Székely G. Tibor)</i>	2	25
<i>Völgyiné Reich Márta: Ez a szerep semmi mással nem pótolható</i>	5	51
<i>Zrinszky László: Osztályfőnöknek lenni – múlt, jelen, jövő</i>	5	66

Látókör

<i>„Az ember önmaga próbálja kétségeit eloszlatni” – Beszélgetés Lodő Lobszang Szönam tibeti szerzetes tanárral (Jankovich Andrea–Jankovich Tibor)</i>	12	84
<i>Káldi Tamás: Helyi tantervek készítése számítógéppel</i>	7–8	138
<i>Kisida Erzsébet: Az ifjúság védeltsége</i>	11	30
<i>Lannert Judit–Szabó Ildikó: Mit várunk az iskolától?</i>	9	46
<i>Nagy Attila: Napi robotos vagy organikus értelmiségi?</i>	12	93
<i>Szabó Ildikó–Lannert Judit: Mit várunk az iskolától?</i>	9	46
<i>Szüdi János: A jogorvoslat rendje a közoktatásban I.</i>	7–8	156
<i>Szüdi János: A jogorvoslat rendje a közoktatásban II.</i>	9	57

Világtükör

<i>Boda Sarolta: Iskola 2052-ben – Oktatás a világ tetején</i>	6	74
<i>Cseppben a tenger – A moszkvai iskolák változatos tájai (Szerk., ford.: Majzik Lászlóné)</i>	11	63
<i>Eszik Zoltán: Iskola és community</i>	7–8	209
<i>Gyóni Lajosné: A lengyelországi iskoláról – rendszerváltás idején</i>	11	74
<i>Világjelentés a nevelésről 1995 (Szerk., ford.: Majzik Lászlóné)</i>	6	60

Műhely

<i>Kóré Veronika: „Ha én lennék a miniszter” – A II. osztályos középiskolások miniszterképe egy Vácon végzett vizsgálat tükrében</i>	10	106
<i>Miklósi László: Rendszerváltás és a történelemtanítás</i>	2	81
<i>„Minden olyan ember szegény, aki nem tud jóllakni” – Beszélgetés a szegénységről (Schüttler Tamás)</i>	5	94
<i>Németh Károly: A Montessori-módszer és a tudományok</i>	6	88
<i>Szabolcs Ottó: A NAT és a történelemtanítás</i>	2	88
<i>Szijártó Imre: Változatok a mozgóképzésre</i>	6	95
<i>Tóth Géza: Animációs film készítésének oktatása a középiskolában</i>	11	97

Múltunkból

<i>Bajomi Lázár Péter: Nemzeti ünnepek a tankönyvekben</i>	7–8	215
<i>Kovács József László: Négy tanügyi okmány Frang Dezső kántortanító életéből</i>	2	94

Nemzetközi Érettségi

<i>Bibó István Dávid: A földrajz a Nemzetközi Érettségi oktatási rendszerében</i>	5	69
<i>Bruder Györgyi: Matematika a Nemzetközi Érettségi oktatási rendszerében</i>	6	81
<i>Cserép Szilvia–Gróf Andrea: A természettudományok a Nemzetközi Érettségi oktatási rendszerében</i>	7–8	165
<i>Drixler Ildikó–Németh Éva: Történelem a Nemzetközi Érettségi programjában</i>	5	76
<i>Frank Gabriella–Gergely Zsuzsa–Vukovits Marianna: Az idegen nyelvek a Nemzetközi Érettségi oktatási rendszerében</i>	4	94
<i>Gergely Zsuzsa–Frank Gabriella–Vukovits Marianna: Az idegen nyelvek a Nemzetközi Érettségi oktatási rendszerében</i>	4	94
<i>Gróf Andrea–Cserép Szilvia: A természettudományok a Nemzetközi Érettségi oktatási rendszerében</i>	7–8	165
<i>Hamp Gábor–Jakobsenné Szentmihályi Rózsa–Szili Ágnes: Magyartanítás a Nemzetközi Érettségi oktatási rendszerében</i>	2	67
<i>Hamp Gábor: Tudáselmélet (TOK)</i>	10	82

<i>Jakobsenné Szentmihályi Rózsa–Hamp Gábor–Szili Ágnes:</i> Magyartanítás a Nemzetközi Érettségi oktatási rendszerében	2	67
<i>Nagy Tibor:</i> A számítástechnika tantárgy a Nemzetközi Érettségi programjában	9	105
<i>Németh Éva–Drixler Ildikó:</i> Történelem a Nemzetközi Érettségi programjában	5	76
<i>Sándor Éva:</i> A szakdolgozat és a CAS a Nemzetközi Érettségi (IB) programjában	11	59
<i>Szili Ágnes–Hamp Gábor–Jakobsenné Szentmihályi Rózsa:</i> Magyartanítás a Nemzetközi Érettségi oktatási rendszerében	2	67
<i>Vukovits Marianna–Frank Gabriella–Gergely Zsuzsa:</i> Az idegen nyelvek a Nemzetközi Érettségi oktatási rendszerében	4	94

Monitor '95

<i>Horváth Zsuzsanna:</i> A szövegértési képesség fejlődésének vizsgálata	7–8	74
<i>Tompa Klára:</i> A 8. osztályosok matematikai teljesítménye	7–8	91
<i>Vári Péter:</i> Számítástechnikai kultúra a 90-es évek közepén	7–8	109

Mentálhigiéné

„Azért vagyunk a világon, hogy valahol otthon legyünk benne” – Beszélgetés Árvai Józsefnéval (<i>Schüttler Tamás</i>)	7–8	192
<i>Bagdy Emőke:</i> Relaxációra épülő tanári mentálhigiéné és pszichoszomatikus prevenció	2	39
<i>Csendes Éva:</i> Miért tanítsunk életvezetési ismereteket és készségeket?	7–8	178
<i>Demusné Kádár Kata:</i> A bohóc	6	56
<i>Dévai Margit:</i> „Egészséged testben, lélekben” – A CHEF–Hungary Alapítvány drog- és alkoholmegelőző programja	9	85
Esetek és gyerekek (<i>Szekszárdi Júlia</i>)	10	63
„Én jó tanítónak tartom magam” – Mongyiné Istvánovits Judit tanítónővel beszélget <i>Sallai Éva</i>	12	110
Honnan jön a segítség? – Beszélgetés az Életvezetési ismeretek és készségek program keretében	12	118
Iskolai mentálhigiéné – Díjnyertes esetmegoldások	6	54
„Jó, hogy úgy szeretnek, amilyen vagyok” – Részletek egy mentálhigiéné osztályfőnöki órából	9	96
<i>Kalmár Mária:</i> Esetmegoldás	6	58
„Minden ember király” – Részletek egy mentálhigiéné osztályfőnöki órából	7–8	187
„Nekünk feladatunk, hogy az emberek igényét felkeltsük egyfajta mentálhigiéné szemlélet iránt” – Beszélgetés Seifert Eszterrel, a Szolnok Városi Nevelési Tanácsadó vezetőjével és Berkes Annával, a tanácsadó munkatársával (<i>Szekszárdi Júlia</i>)	10	56
<i>Palicz István:</i> Magatartászavart mutató gyermekek az iskolában	6	54

<i>Rácz József–Szabó Gabriella: Pedagógusok szerepzavarai a drogproblémák iskolai kezelésében</i>	2	51
<i>Schüttler Tamás: A pedagógusok mentálhigiénés ismeretei és attitűdjei egy kérdőíves vizsgálat tükrében</i>	11	36
<i>Szabó Gabriella–Rácz József: Pedagógusok szerepzavarai a drogproblémák iskolai kezelésében</i>	2	51
<i>Tekintsük értéknek önmagunkat – Gáspár Zsuzsával, a Mentálhigiénés Programiroda oktatási igazgatójával beszélget Schüttler Tamás</i>	6	46

Környezeti nevelés

<i>Breiting, Søren: A környezeti nevelés új irányzatai (Fordította: Csobod Éva és Görbics Lúvia)</i>	10	73
<i>Bucskó Marianna: A magyar UNESCO–iskolák EDEN–programjáról</i>	12	105
<i>Csobod Éva: Környezeti nevelés a Nemzeti alaptantervben és a helyi tantervekben</i>	10	70
<i>Havas Péter: Nemzeti Környezet-egészségügyi Akcióprogram</i>	11	43
<i>Pethő Ágnes: Az állatvédelmi nevelés helye a Nemzeti alaptantervben</i>	11	51

Kritika–Figyelő

<i>Ambrusné Kéri Katalin: Játszanék Hellászt!</i>	11	107
<i>Bajomi Lázár Péter: Európai fórum a poszt szocialista országok oktatásirányításáról</i>	4	100
<i>Cseh Katalin: Az első lépéstől az utolsóig, avagy az afázia komplex logopédiai terápiája</i>	4	109
<i>Csoma Gyula: A felnőttképzés tudománya</i>	11	109
<i>Csoma Gyula: Kovács Ilma: Távoktatás Franciaországban</i>	2	107
<i>Falus Iván: Az új Pedagógiai Lexikonról</i>	7–8	233
<i>Hortobágyi Katalin: Egy nyugtalanító könyvecskéről</i>	4	107
<i>Jankovich Andrea: Tükrözött kultúra avagy a kultúra tükrözte nevelés</i>	6	104
<i>Kalmár István: A GYIK-műhely húsz éve</i>	6	110
<i>Kolozs Barnabásné: 1000 éves a magyarországi iskola</i>	7–8	231
<i>Kovácsné Kappa Györgyi: Kézikönyv osztályfőnököknek</i>	5	103
<i>Krisztián Béla: Gondolatok három „vállalkozásbarát” könyvről</i>	10	119
<i>Kósáné Ormai Vera: Az első hazai kézikönyv a konfliktusok erőszakmentes megoldásáért</i>	12	137
<i>Lányi Katalin: A mának szóló három pedagógiai–neveléstörténeti könyvújdomságról</i>	10	123
<i>L. Nagy Katalin: Jean Sinor: Ki a jó zenetanár?</i>	12	141
<i>Mann Miklós: Füzetsorozat történelemtanároknak</i>	5	106
<i>Sass Attila: Az emberi tényező a vezetés gyakorlatában</i>	2	102

<i>Schüttler Tamás: Esély a felelős állampolgár születésére – Tanulmánykötet az erkölcsi és az állampolgári nevelésről</i>	5	108
<i>Schüttler Tamás: Recenzió helyett – Beszélgetés a Jelentés a magyar közoktatásról 1995 című kötetről</i>	9	111
<i>Trencsényi László: (Nép)hagyomány és modernitás</i>	7–8	226
<i>Trencsényi László: Mi újság a művészetpedagógiában?</i>	1	108
<i>Trencsényi László: Szintézis és/vagy kompiláció? – Újabb mustra a művészetpedagógia irodalmából</i>	4	103
<i>Vaikó Éva: Ismerkedés egy főiskola új törekvéseivel</i>	2	99
<i>Varvasovszkyné Velsz Dóra: Orff zeneterápiájának alapfogalmai</i>	6	106

Dokumentum

<i>Horváth Attila–Pöcze Gábor: Pedagógus-továbbképzés és minőségbiztosítás</i>	9	68
<i>Pöcze Gábor–Horváth Attila: Pedagógus-továbbképzés és minőségbiztosítás</i>	9	68
<i>Az MTA Pedagógiai Bizottságának jelentése a neveléstudomány helyzetéről</i>	2	57

Konferenciák

Konferencia az érettségről

<i>Báthory Zoltán: A közoktatás modernizációja és az érettségi reformja</i>	9	3
<i>Bazsa György: Az érettségi és a felsőoktatás</i>	9	27
<i>Csapó Benő: Standard érettségi: lehetőségek és dilemmák</i>	9	17
<i>Hoffmann Rózsa: Az iskolaszervezettel és a tartalmi szabályozással összefüggő vitapontok</i>	9	10
<i>Mátrai Zsuzsa: Érvek és ellenérvek a kétszintű érettségivel kapcsolatban</i>	9	38
<i>Vámos Ágnes: A kétszintű, standardizált, középiskolai érettségi koncepciójának fogadtatása a középiskolákban</i>	9	32

Iskolaszék '95

<i>Báthory Zoltán: Az iskolaszék és a közoktatás kétpólusú szabályozása</i>	4	7
<i>Cseh Györgyi: Az iskolaszékek működésének regionális segítése</i>	4	57
<i>Fodor Gábor: Iskolaszék: esély a helyi társadalom fejlődésére</i>	4	4
<i>Halász Gábor: Az iskolaszék és a helyi érdekegyeztetés</i>	4	14
<i>Koltai Péter: Diákok az iskolaszékben</i>	4	52
<i>Kotschy Beáta: Az iskolaszék és a szülői érdekérvényesítés</i>	4	45
<i>Liskó Ilona: Az iskolaszékek kapcsolatai</i>	4	27
<i>Sári Lajos: Iskolaszék – tantestület – iskolavezetés</i>	4	42
<i>Szűdi János: Az iskolaszék működésének törvényi háttere</i>	4	22
<i>Valent Györgyné: Az iskolaszék az igazgató szemével</i>	4	36

A Nemzetközi Olvasástársaság és a Magyar Olvasástársaság 9. Európai Konferenciája

<i>A. Jászó Anna: Az olvasó és a szöveg</i>	3	10
<i>Balatoni Teréz: A „Fahrenheit-effektus”</i>	3	3
<i>Balogh Mihály: Gyere, beszéljük meg! – Egy könyvtárostánár időszerű kétségei</i>	3	22
<i>Brooks, Greg: A szóbeli kommunikációs képességek értékelése</i>	3	53
<i>Fogarassy Miklós: Hagymány és modernség a mai magyar gyermekirodalomban</i>	3	123
<i>Gereben Ferenc: Az olvasáskultúra és az identitástudat kapcsolata</i>	3	82
<i>Gergely Géza: Egy felmérés tanulságai</i>	3	92
<i>Halász László: Az irodalmi szöveg olvasása mint kétirányú folyamat</i>	3	70
<i>Hermann, Beth Ann: Az olvasási és íráskészségek fejlesztése az amerikai iskolák alsó középfokán</i>	3	61
<i>Hubert Ildikó: Miért ne taníthatnánk középkori irodalmat is?</i>	3	27
<i>Kádárné Fülöp Judit: Szövegtípusok az írásbeliségben és az iskolában</i>	3	33
<i>Kovács Katalin: Video és olvasás – Kísérlet a látás nyelvének tanítására</i>	3	108
<i>Lyytinen-Lund, Ann-Sofie: Fejlesztő program vegyes életkorú általános iskolások számára</i>	3	17
<i>Monostori Imre: A cserbenhagyott szépirodalom</i>	3	120
<i>Nagy Attila: Ablak a Demokrácia tér és Olvasás utca sarkán</i>	3	75
<i>Róth András: Egy kép felér 2000 szóval?</i>	3	99
<i>Tószegi Zsuzsanna: Van-e még számárfül a papír nélküli könyvtárban?</i>	3	116

Fővárosi Melléklet

<i>Pálinkszki Antal: A szakképzés jelene és jövője a fővárosban</i>	11	114
<i>Schüttler Tamás: Tantervfejlesztési tapasztalatok egy nagy múltú fővárosi szakképző intézményben</i>	7–8	129
<i>Szabó László: A helyitanterv-készítés tapasztalatai a Petrik Lajos Vegyipari Szakközépiskolában</i>	7–8	120

Megemlékezés

Angelusz Erzsébetre emlékezünk	1	90
--------------------------------	---	----

Melléklet

Az érettségi vizsga reformjának koncepciója	9	120
---	---	-----

- 3 *Korzenszky Richárd*: Ezeréves a magyar iskola – de kié a jövő?
11 *Perjés István*: A megismerési stratégiák tantervesülése
21 *Derdák Tibor–Varga Aranka*: Az iskola nyelvezete – idegen nyelv
37 *L. Nagy Katalin*: Zene és pedagógia
50 *Kóhzos Kiss Tamás*: Gondolatok a népzeneoktatásról – a NAT ürügyén
57 *Knausz Imre*: Történelemtanítás és tantárgyi integráció – Három példa és néhány tanulság
69 *Kőrösné Mikis Márta*: Informatika a kezdő szakaszban – Egy pedagógiai felmérés tanulságai

Látókör

- 84 „Az ember önmaga próbálja kétségeit eloszlatni” – Beszélgetés *Lodő Lobszang Szönam* tibeti szerzetes tanárral (*Jankovich Andrea–Jankovich Tibor*)
93 *Nagy Attila*: Napi robotos vagy organikus értelmiségi?

Környezeti nevelés

- 105 *Bucskó Marianna*: A magyar UNESCO-iskolák EDEN-programjáról

Mentálhigiéné

- 110 Én jó tanítónak tartom magam – *Mongyiné Istvánovits Judit* tanítónővel beszélget *Sallai Éva*
118 Honnan jön a segítség? – Beszélgetés az Életvezetési ismeretek és készségek program keretében

Ezeréves a magyar iskola

- 127 *Györiványi Sándor*: Fejezetek a magyar szakképzés történetéből III.

Kritika-Figyelő

- 137 Az első hazai kézikönyv a konfliktusok erőszakmentes megoldásáért (*Kósáné Ormai Vera*)
141 Jean Sinor: Ki a jó zenetanár? (*L. Nagy Katalin*)

Van-e a magyar iskolának jövőképe – kérdezi e számunk egyik veretes írásának szerzője, Korzenszky Richárd, a tudós bencés tanár. Tulajdonképpen anakronizmusnak is tűnhetne aggódni az oktatás, az iskola jövőjéért ebben a mai fejlesztéscentrikus közoktatás-politikai közegben. Végére is hosszú idő óta először rendelkezünk olyan fejlesztési stratégiával, amely a társadalmi-gazdasági realitások talaján gondolja végig az előttünk álló évek oktatásfejlesztési feladatait. Ráadásul a stratégia készítői mentesek tudtak maradni mind a voluntarista ábrándok kergetésének kísértésétől, mind a jelen szorító finanszírozási feszültségeiből adódó tervezői gúzsba kötésétől.

A fejlesztési stratégia mögött meglévő oktatáspolitikai szándékok minden pozitívuma ellenére mégis jogosnak érzem az iskola, a nevelés jövője miatti aggodalmakat. A mostanában körvonalazódó különböző közoktatási fejlesztési koncepciók sokkal inkább pragmatikus célú szervezési forgatókönyveknek tekinthetők, mintsem a nevelés által megformálódó ember „tervének”, egyfajta pedagógiai jövőképnek. Kétségtelen, hogy az emberkép, még inkább az embereszmény fogalma sokakban egy monolitikus ideológia szolgálólányaként működő állam- vagy pártpedagógia reminiscenciáit hívja elő, annak a korszaknak a világát, amelyben nem az individuumok egyediségének kibontása, hanem az embereszmény jegyében történő uniformizálása volt a nevelés alapvető feladata. Úgy tűnik továbbá, hogy a pedagógia pluralizálódása, a nevelés célját meghatározó értékválasztások sokféleségének lehetősége mintha teljesen háttérbe szorítaná a nevelés alapértékeiről való közös társadalmi gondolkodást. Ma sokkal inkább az önmeghatározás, az elhatárolódás jellemzi a különböző értékparadigmákon alapuló pedagógiák képviselőit, mintsem a nevelés alapértékeiben való minimális konszenzus megtalálásának szándéka.

Mindezek is szerepet játszanak abban, hogy a fejlesztési elképzelésekben nem vagy alig-alig körvonalazódik az, hogy a társadalom milyen karakterű személyiségek formálását várja a neveléstől. Mint ahogy arról sem esik szó, hogy a megváltozott gazdasági-társadalmi feltételrendszerben mely emberi képességek fejlesztése válik hangsúlyosabbá. Legfőképp pedig arra nem fordítanak manapság szinte semmi figyelmet e pragmatikus fejlesztési scénáriók készítői, hogy mit tud kezdeni az iskola, a pedagógia a társadalomnak azokkal a szociális és morális válságtendenciáival, amelyek egyre jobban nehezítik, néhol már egyenesen ellehetetlenítik az alapvető emberi értékek nevelési folyamatba ágyazott közvetítését. Hogyan lehet hitelesen közvetíteni a szolidaritás értékeit egy olyan világban, amelyben egyre kíméletlenebb a gazdasági versengés, ahol a gazdasági túlélés érdekében egyre szélesebb rétegek kényszerülnek önző, önérvényesítő taktikákra. Mint ahogy meglehetősen nehéz a tisztesség, a becsület értékét átadni ott, ahol folyamatosan korrupciók sorozatára derül fény, ahol az ügyeskedés, a törvények kis- és nagystílusú kijátszása sajátos társadalmi legitimitást élvez. S ezekre az aggodalmakra nem megfelelő ellenérv, hogy a reménybeli gyors gazdasági növekedés majd viszonylag rövid idő alatt megoldja a társadalom, s benne az iskola ilyen természetű bajait. A problémáknak ez a szőnyeg alá seprése, amint azt a magunk mögött hagyott korszak történései mutatják, csak tetézi a feszültségeket.

A fejlesztési stratégiák adta keretek között is keresni kell tehát azt, hogy a gazdasági felemelkedéssel együtt milyen módon lehet kitörni abból a morális válságból, amely ma sokak számára meglehetősen borús színben tünteti fel a nevelés jövőjét. Az e miatti aggodalmakat minden bizonnyal jótékonyan enyhítheti az, ha az iskola jövőjére vonatkozó mai pragmatikus elképzelések kiegészülnek a társadalmi fejlődés által megkövetelt újfajta emberi minőség prognózisával.

Korzenszky Richárd

Ezeréves a magyar iskola – de kié a jövő?¹

A kezdetek pannonhalmi iskolájának volt világtépe és emberképe, az embernek rendeltetése, célja, méltósága és a közösségben helye volt. A jövő iskolája ne a létező társadalmat képezze le, kísérleti tere legyen egy emberibb világnak.

A millicentenáriumi megemlékezésorozatok közepette mintha háttérbe szorulna a magyar iskola jubileuma. Nem mintha azt állítanám, hogy túlságosan is sokat foglalkozna a közvélemény a kérdéssel: honnan jöttünk, kik vagyunk, akik itt élünk a Kárpát-medencében. Igaz, a hónapok múlásával egyre többen vannak, akik mégiscsak tudomásul veszik, hogy ezeregyszáz éves a magyarság, hogy „ez a föld, melyen annyszor atyáink vére folyt”, s „ez, melyhez minden szent nevet egy ezredév csatol”.

Néhány évvel ezelőtt azt reméltük, hogy az ezeréves iskola jubileuma az oktatásügyet az érdeklődés középpontjába helyezi. Reméltük, hogy a szélesebb nyilvánosság számára is fontos lesz a nagy lendülettel megindult, de pénz hiányában megtorpanó tényfeltáró munka. Mert emlékeztetkiesésben szenved ma is a magyar szellemi élet. A szelektív emlékezés korszaka után elengedhetetlenül szükséges volna a tárgyilagos múltfeltárás és -értékelés. Hiszen a helyi közösségek formálójá és megtartója évszázadokon keresztül a templom és az iskola volt. A helyi emlékezet megtisztítása a helyi közösségek újjászülését vagy megerősödését eredményezhette volna. A tárgyi emlékek összegyűjtése – míg föllelhetők –, hozzáférhetővé, láthatóvá tenné mindazt, ami a múltból ránk hagyományozódott: nem egyszerűen gyűjtőmunka ez, hanem a történelmi kontinuitás elevenné tétele. Századokkal ezelőtti önmagunk vállalása: a múlt tükréből nem ritkán egy akkor igencsak korszerű, európai éntünk tekint vissza ránk, kihívást és serkentést jelentve a mának. Néhány nagyon tiszteletre méltó munkától eltekintve azt kell mondanunk, hogy az elszalasztott lehetőségek évei vannak mögöttünk. Nem tapasztaljuk, hogy növekedett volna a pedagóguspálya tekintélye napjaink társadalmában. S nem növekedett az iskola becsülete sem.

Ezeréves a magyar iskola: ezeréves a pannonhalmi monostor. Szent Márton hegyén 996-ban megalapítják a bencés szerzetesek, s életüket Szent Benedek Regulája szerint rendezik. Gondolom, volna mit igazítani a fejekben, ha felteszik a kérdést: mit jelent szerzetesnek lenni. Pannonhalma nevét ismeri a közvélemény – ismerték az elmúlt évtizedekben is, hiszen sok-sok turista és zarándok megfordult ezen a helyen még a kommunizmusnak vagy szocializmusnak nevezett korszak éveiben is –, de hogy kik is a szerzetesek, s mi is valójában egy iskola a kolostor mellett, azt ma is csak kevesen tudják. Ma is élnek még legendák – nem szentek életéről, hanem arról, hogy a pannonhalmi iskolába vezető pártemberek gyermekei jártak...

A pannonhalmi iskola történetét a legendák sejtetik meg. Zoerárd és Benedek legendájának frója, a későbbi pécsi püspök, boldog Mór vall önmagáról: „puer

¹ Elhangzott 1996. szeptember 1-jén a Pannonhalmi Apátságban megtartott ünnepségen.

scholasticus” volt Szent Márton monostorában, amikor a tiszteletre méltó atyát látta... Az iskolatörténet-írás kiemelkedő képviselője, *Mészáros István* a középkori iskolák analógiájára megrajzolja az egykori pannonthalmi iskola képét. Fölvázolja a lehetséges tananyagot. Nemcsak a gazdagabb anyagot megőrzött európai kolostori iskolák példája teszi ezt lehetővé, hanem a Szent László kori pannonthalmi inventárium is, amelynek tanúsága szerint olyan könyvekkel is rendelkezett az apátság, amelyek iskolás jellegű anyagot tartalmaztak.

Fontosnak tartom azonban azt is, hogy végiggondoljuk: milyen volt a világképe, milyen lehetett az emberképe egy bencés szerzetesközösség életével egybekapcsolódó iskolának. Minden szerzetesközösség élő organizmus: fiatalok és idősök élnek egymás mellett, közösséget vállalnak egymással az életformában, a munkában és az istenszolgálatban. Szent Benedek Regulájának világképe jelen kellett hogy legyen a pannonthalmi első iskolában is: az a világkép, amelynek lényeges vonása, hogy az ember része egy kozmikus rendnek. Nemcsak a középkori templom igazodik a felkelő naphoz (a középkori templomok tengelye a felkelő és a lenyugvó naphoz igazodik), Szent Benedek szerzeteseinek életét is meghatározza a felkelő és a lenyugvó nap ritmusa. Az istenszolgálatnak, a zsolozsmának rendje szorosan kapcsolódik a napszakokhoz, a reggeli és az esti istencsereket alkotja a nap két fő pillérét. Nyáron, amikor rövidebbek az éjszakák, az olvasmányok is egészen rövidek, télen, amikor hosszúak az éjszakák, az olvasmányok is igazodnak az éjszakák hosszúságához.

Az ember: része a világnak. Nem korlátlan ura ennek a világnak, de felelőse: munkálkodik benne, törődik vele, gondozza, alakítja. S minden egyes ember – aki szuverén személyiség – mégha saját világa is van, mégis közösségi lény, aki felelős a másikért, aki tisztelettel tartozik a másik ember iránt. A fiatalok az idősebbeket tisztelték, az idősebbek a fiatalokat szerették.

Az apátnak, a közösség elöljárójának feladata nem az, hogy uralkodjék a többiek felett, hanem a sokféle emberi természethez alkalmazkodó szolgálat. S minden ember végtelenre nyíló csoda: Krisztust lássák meg a betegekben, az elesettekben, a vándorokban, a vendégekben, a szegényekben. Távtatok nyílnak az emberi kapcsolatok révén. Az iskola: ezeknek a távtatoknak a megnyitása. Szent Benedek Regulájának igénye minden szerzetessel szemben, hogy valóban Istent keresse. Nem tekint senkit sem befejezett, kész, tökéletes embernek: mindenki számára kötelesség az állandó fejlődés, elmélyülés – s ez küzdelem nélkül nem megy. Katonáskodásnak is tekinti ezt az életformát. A cél felé törekvés hozzátartozik az élethez – a szeretet kimondhatatlan édességével, szárnyaló szívvel futni Isten parancsainak útján – ez az eszmény.

Az iskola nem lehetett semmiképpen sem kizárólagosan a tudásanyag továbbadásának a helye. Nem egyszerűen információk közvetítéséről volt szó, hanem világképet, emberképet adó, mondjuk így: „interakcióról”, embereknek a találkozásáról, amely kettős fókuszú: az egyik az Isten, a másik pedig az ember.

Kell, hogy képe legyen az embernek a világról, s ugyanakkor kell, hogy el tudja helyezni önmagát is a világban.

Meggyőződésem szerint ilyen volt az ezer évvel ezelőtti pannonthalmi iskola. Nem létezett még rendtartás, nem volt még óraterv, nem volt tanterv és tanmenet: de volt világkép és volt emberkép. Az iskola nem szakadt ki a környezetéből, nem élt önálló életet, hanem szerves része volt egy nagyobb egységnek: a kolostori életnek. Célja pedig az volt, hogy teljesebbé váljék az ember.

Ezeréves az iskola Magyarországon. A kezdetek iskolájának világ- és emberképe volt. Az embernek rendeltetése, célja volt. Az embernek méltósága és a közösségben helye volt. S az ember méltósága éppen a másokkal vállalt közösségben teljesedett ki: ebben a közösségben nyíltak távlatok az ember, a személy előtt. S az egyes ember ezt az önként vállalt közösséget demokratikusan alakította: választották az előjárót, akinek a választástól kezdve atyai hatalma és kötelezettségei voltak. Ebben a közösségben nem léteztek előjogok, nem volt többé nemes vagy szolga, és az életkor sem játszott szerepet, amikor tanácskérésről vagy tanácsadásról volt szó.

Az embernek rendeltetése, célja, jövője van. Ha ezt a tényt nem tudjuk érzékelhetően megfogalmazni, céltalanná válik minden, ami magával az emberrel foglalkozik. Hadd idézzek egy dokumentumszövegből, amely a viták és változások során „hatályát veszítette” mint dokumentum, és feledésbe megy mint igazság. „Az ember tudatosan élő lény, aki képes a világ megismerésére, akinek célja, jövője van, aki akarattal rendelkezik, akinek életét érzelmek jellemzik. Szabad választásra és megkülönböztetésre képes jó és rossz, igaz és hamis, szép és rút között. Életét egyszeri és megismételhetetlen történeusként éli meg: feszültségben és harmóniára törekvésben önmagával, a többi emberrel, a környező világgal. Az ember kérdező és válaszokat megfogalmazó lény, akit a fizikai lét, a szellemi lét, az élet értelme, feladatai, a problémái foglalkoztatnak. Az ember szuverén személyiség, aki életét másokkal kölcsönhatásban éli a családban, a lakóhelyi, az anyanyelvi, a kulturális, a vallási közösségben. Az ember kultúrateremtő lény, aki alakítja a környező világot, de belőle kiszakadni nem képes, mivel önmaga is része a világnak, ugyanakkor képes önmaga meghaladására. Az ember felelősséggel rendelkező lény, akinek feladata, hogy megőrizze és gazdagítsa önmagát, az emberi közösséget, a természetet, amely otthona, de hatalma alatt is áll.”

A történelem mutatja, miként vált egyre inkább intézménnyé az az iskola, amely a magyar iskolatörténet kezdetén még főként életközösség volt. Természetesen alakulnak ki a tantárgyak, amelyek földarabolják a világot: „*gram loquitur, dia vera docet, re verba colorat, mus canit, ar numerat, ge ponderat, as colit astra*”. A trivium és a quadrivium tárgyai ezek, a hét szabad művészetnek nevezett területei a megismerésnek és a szellemi tevékenységnek. Nem célom, hogy végigtekintsek az iskola történetén: mindannyian tudjuk, miként vált egyre szakszerűbbé az oktatás, hogyan jelennek meg az oktatás segédeszközei, hogyan határozzák meg, mi az, amit az iskolának tanítania kell. Azt is tudjuk, hogy az iskola nem maradhatott a kolostorok kiváltsága, de mindenképpen figyelemzavaró jel számunkra a kolostori iskola, amely a tudást világkép és emberkép egységében adta tovább.

Káptalani iskolák, városi iskolák, polgárosodás, európai fejlődés: tények, jelszavak szövevénye az iskola ezeréves története nemcsak nálunk, nemcsak a mi régióinkban, hanem az egész világon.

Ezeréves az iskola – de kié a jövő?

Van ezeréves múltunk. Az iskolatörténeti kiállítások szerte az országban képet rajzolnak arról, ami volt. De ki rajzol képet arról, mi lesz a jövő?

Érdekes küzdelmet tapasztalunk napjainkban az iskolávalgyel kapcsolatban. Mintha az lenne az iskoláiggy kulcskérdése, hogy kié az iskola: hogy ki az iskola fenntartója. A rendszerváltozással egyútt járt az állami iskolamonopólium megszűnése. Remélhetőleg végleg búcsút mondhatunk a diktatúrának, annak a kor-

szaknak, amely központi intézkedésekkel azt akarta elérni, hogy egységes legyen a világ, egyetlen, tudományosnak mondott világnézet, a marxizmus-leninizmus egyeduralmát akarta megvalósítani az iskoláztatás minden szintjén. De hosszú időnek kell eltelnie addig, amíg eljutunk arra az állapotra, amikor tisztulnak az oktatással foglalkozók gondolatai, amikor a nemzedékeket átítatott marxista ideológia a maga helyére kerül. A szabad választás korszakában szabadon kell tudni választani, s a szabad választás feltételezi, hogy nyilvánosságot kaphat az értékek „piacán” más is...

Az oktatásügy kulcsszereplői a pedagógusok. Azok az emberek, akik hivatásból vállalták az emberek nevelését. Minden iskola a kölcsönhatások területe: emberek találkoznak emberekkel, tapasztalatok, ismeretek birtokában lévők találkoznak a világot most föltárni próbáló fiatalokkal. Hol vannak azok az emberek, akik valóban képesek világ- és emberképet közvetíteni? Ne tagadjuk: a pedagógusok megnyomorításának még nincs vége. Iskoláinkban még többnyire azok tanítanak, akiket hazugságra kényszerített a diktatúra, akiknek „hivatásból fakadó kötelessége” volt, hogy oktató-nevelő munkájukat a marxizmus-leninizmus világnézete szerint végezzék. Tudom, nem lehet és nem szabad sommás ítéletet mondani. Ítéletem nem is a pedagógusokra vonatkozik, hanem a léleknyomorító rendszerre. Akik azt gondolják, hogy csak az ötvenes évek diktatúrája volt lélekölő, s a Kádár-rendszer már emberszabásúbb szocializmust képviselt, azok számára figyelmeztetőként szívesen idézném azoknak a pedagógus kollégáknak hivatalos elmarasztalását, akik gyermekeiket egyházi iskolázi járaták vagy akarták járatni. Írásos nyomai is vannak ezeknek az elmarasztalásoknak, visszasorolásoknak, osztályfőnökségről leváltásoknak, napközibe helyezésnek stb. Oly könnyen felejtünk, oly hamar megszépül a közelmúlt is, hát még a kissé távolabbi... Vagy nem megnyomorítása a pedagógusoknak, amikor arról kellett számot adniuk az iskolaigazgatónak, hogy milyen „pozitív” változások következtek be a hitoktatási statisztika terén? A nyolcvanas évek második felében adminisztrációs tévedésként hoztam, pannonhalmi igazgatóhoz is került egy megyei tanácsi irat, amelyben számot kellett volna adni a hitoktatás csökkentéséről az előző évekhez viszonyítva. Vagy oly hamar elfelejtjük, hogy pedagógusnak templomba járni mennyire kockázatos vállalkozás volt? Sokan beszámoltak arról, hogyan látogatták a távoli templomokat, s csak az volt a feltűnő, hogy vasárnaponként szinte sosem voltak otthon...

A világnézeti kényszer és zsarolás semmiképpen sem múlt el nyomtalanul. S azok az emberek, akik elszenveték ezt a lelki erőszakot, hogyan képesek kiegyensúlyozott emberként igazodási pontot jelenteni a fiatalok számára, akiknek szükségük van világ- és emberképre, akiknek szükségük van arra, hogy különbséget tudjanak tenni jó és rossz, igaz és hamis között? Az iskola kiszolgáltatott intézményként élte meg a diktatúra évtizedeit. Vagy színjáték helye volt, vagy az agymosásé, de semmiképpen sem lehetett színhelye az őszinte emberi kapcsolatoknak.

Mondhatnák sokan, fölösleges a régi sebeket fölszaggatni, hiszen már gyógyulóban vannak: a rendszerváltozás óta hat év eltelt már... Ez alatt a hat év alatt azonban – bár fölszabadultak – nem változtak, nem alakultak át az emberek. Ez alatt az idő alatt lényegében nem változott meg az iskola. Forrong az egész iskolaügy, kormányváltásokkal együtt változnak a törvények, amelyek az oktatásra vonatkoznak. Az iskola a politikai csaták helyévé vált, nemcsak politikai ütközetek kiváltójává. S közben – bár szinte áttekinthetetlenül felduzzadt a tankönyvpiac – lényegében ugyanazokat a tankönyveket használják, mint tíz évvel ezelőtt, s az

érettségi vizsgák tapasztalatai alapján is el lehet mondani, hogy a régi marxista panelek meghatározzák még mindig az irodalom és a történelem oktatását.

Kié az iskola? Az elmúlt negyvenkét év keserveiből nem tanultunk. Az iskola nem állami monopólium többé. A helyi közösségek felelőssége mérhetetlenül megnőtt az iskolaügyben. Az iskolafenntartók (az önkormányzatok, egyházak, alapítványok) olyan feladattal szembesülnek, amely nemritkán felülmúlja az erejüket. Az iskola ismét kiszolgáltatottá válik, most egy országos méretű káosz áldozata lesz. Felelős politikusok nem képesek arra a döntésre, hogy előnyben részesítsék az iskolaügyet, és vállalják, hogy az iskola nem pusztulhat el. Gazdasági válság nyomorgat mindannyiunkat. Legalább a jövőnket ne pusztítsuk el, amikor hagyjuk, hogy kiszolgáltatott legyen az iskola.

Kinek milyen az iskolája, olyan a jövőképe. Ha ez a tétel helytálló, akkor a magyar iskola helyzete alapján jövőképünk katasztrofális. Tudom, az iskolához gyermek is kell: aki nem vállalja a gyermeket, az nem vállalja a jövőt. Szép latin szóval szemináriumnak, veteményeskertnek is nevezik az iskolát: vetni csak az szokott, aki bízik abban, hogy a vetés majd kisarjad. A mostani helyzet és a majdani között mindig feszültség van. A vetés mindig kockázatos, és látszólag fölösleges, pocsékoló. Elvetni azt a magot, amiből lisztet is lehetne őrölni, s belőle kenyeret sütni: látszólag ostobaság. Beleszórni a földbe, ahelyett, hogy most fölélnék. A vetés képe és az iskola számomra ugyanazt jelenti. Nem vállalni az iskolát: nem vállalni a jövőt. Nem szolgálni az iskolát: nem szolgálni a jövőt.

Tudom nagyon jól, hogy az iskola csupán egyetlen területe az életnek. De lényeges területe. A fiatalság az egyik leglényegesebb életszakasz. A fiatalsággal törődni, a fiatalságra áldozni: a jövővel törődni, a jövőért áldozni.

Mit várunk a jövőtől? Amit ma áldozunk rá. Ezért nem szabad, hogy az iskolába járás valamiféle úri huncutság legyen, netán luxus. Aki gyermeket vállal, az több terhet vállal, mint akinek nem kell a gyermek. Egy olyan társadalom, amely a gyermekeket vállalatokat többletterhekkel sújtja, igazságtalan, embertelen társadalom. Az iskola nem lehet a politika játékszere. Sem a gyermeket nevelő szülő, sem a gyermeket oktató pedagógus nem lehet kiszolgáltatottja semmiféle politikai rendszernek. Öngyilkos társadalommá válunk, ha nem törődünk az iskolával.

Az iskolaügy kulcskérdései: kié az iskola (ki az iskolafenntartó), mit tanítunk az iskolában (nemzeti alaptanterv), ki fizeti az iskolát (miből fizetjük az iskolát). Nem mindegy, hogy a nemzeti jövedelemnek hány százalékát fordítjuk az iskolára: leegyszerűsítve: a jövőre. Nem mindegy, hogy adunk-e világ- és emberképet az iskolában, vagy csupán szeleteire tagolt világot mutatunk meg az ifúságnak. Nem mindegy, hogy az iskolába járó gyermekek mit érzékelnek az iskolán keresztül: mintha a nem kívánt terhesség nyűgét cipelné a társadalom az iskolaügy kapcsán.

Akarjuk, nem akarjuk, ki kell mondani: az iskolaügy példáján képet nyerhetünk társadalmunk válságairól. Alapvető kérdéseket kell tisztázni: van-e értelme egyáltalán az életnek? Aki jövőt nem vállal, lezárja a kapukat, bezárja magát önmagába, s elpusztítja önmagát. Talán fellengzős kijelentésnek hangzik, mégis hadd mondjam: élet-halál kérdéséről van szó. Ha nincs helyes képünk az emberről, nincs képünk a jövőről sem, s ha nincs képünk a jövőről, a még élő embereket hozzuk lehetetlen helyzetbe. S hiába van egyes embereknek jövőképük, ha nincs a közösségnek jövőképe, nem leli az ember honját ebben a hazában.

Az egyes ember része a világnak. Mindenki a saját énjén keresztül látja és értelmet a világot. Nem független a világban élő ember a világtól: egymásra utalt létezés ez. Az ún. primer világ és az ember által alakított ún. másodlagos,

szekunder világ egymásra utaltságára rávezetni, sőt: rádöbbsenteni feladata és kötelessége az iskolának. Az ember a lehetőségek lényé. Ugyanakkor az ember a szabadság lényé is. De a lehetőség és a szabadság összefüggéseinek és korlátainak feltárása, megmutatása nélkül az iskola nem képes arra, hogy betöltse a szerepét. Az ember szabad – valamire. De ez a szabadság korlátozott szabadság: a korlátok fölismerése nélkül nincs emberi élet. Nem mindent szabad megtenni, amire az ember képes. Korlátot szab a szabadságnak maga az élet – a mindenki számára megkérdőjelezhetetlen érték, a létezés. Az erkölcsi rend fölismerése és fölismertetése a legfontosabb feladatok közé tartozik. Az iskolának értékhorizontnak kell lennie. Ha nincsenek normák, melyeket fölismer az ember, nincs emberi élet: nincs mihez viszonyítani a cselekvést, s akkor viszonylagossá válik, mi a jó és mi a rossz. Kérdés, vajon a normákat beleolvassuk-e a világba, vagy kiolvassuk belőle? *Szent-Györgyi Albert* mondja, „A tudomány annak köszönheti egyedülálló sikerét, hogy mértékegységei mindenütt azonosak. Egy gramm vagy egy centiméter mindenütt egy gramm és egy centiméter. Ezért van a Szabványügyi Hivatal. Amire az új világnak elsősorban szüksége lenne, az valaminő Nemzetközi Erkölcsi Szabványügyi Hivatal lenne.”

Meggyőződés, hogy ebben az országosnál szélesebb mértékű válságban a kereszténységnek olyan értékei vannak, amelyek javára válnának a társadalomnak. A keresztény emberkép lényegéhez hozzátartozik, hogy megvallja: az ember önmagából és önmagától képtelen arra, hogy hiányait betöltse. De „Szabadítója” van, akihez igazítva az életét, valóban föl szabadul az életre. Az ember olyan teremtetett személyes lény, amely szabad, szeretetre képes, közösségi, és jövője van.

A legkülönbözőbb tudományágak, amelyek az emberrel foglalkoznak, arra a megállapításra jutnak, hogy az ember hiánylény. S fölmerül a kérdés: mi a szerepe a tudománynak, művészeteknek, a vallásnak, a kultúrának abban, hogy az ember megbirkózzék életfeladatával. A hiány kulcsfogalomként szerepelhet: az Istentől való elszakadás állapotában ez jellemzi a leginkább az embert. Ha az élet Isten ajándéka, az ember számára hiányzik minden, ha Isten hiányzik. Minden, ami számára hiányzik, arra utal, hogy Isten hiányzik. A világot nem élettérként élik meg, hanem sokkal inkább holt térként. Szorongásban telik az életük. A társadalom jövőtlensége számukra a pillanatba való menekülést eredményezi. A keresztény emberszemlélet szerint az adott helyzet sosem végleges: lehetséges az alternatíva, mert az ember képes mássá válni. A hiányt a felnövekvő ember konkrét tényekben tapasztalja meg. Az iskola feladata az volna, hogy élettérrel nyújtson a gyermeknek, a felszabadítás helye legyen, a tájékozódás lehetőségévé váljon. De legyen ugyanakkor a tevékenység helye, amely a hiánnyal és a szorongással, a holt térről szemben áll.

Ha azt akarjuk, hogy jövőnk legyen, kell, hogy jövőképpel rendelkezünk. S a jövőképpnek át kell hatnia mindenképpen azt a helyet, ahol a fiatalokkal foglalkoznak: át kell hatnia az iskolát.

Az iskola: élettér, a család, a lakás, a szomszédság, az utca és a természet mellett.

Az iskola csak akkor lehet jó tartózkodási hely a gyermekek számára, ha a felnőttek számára is az! Gondoljuk el: miben különböznek iskoláink a rendelőintézetektől, kórházaktól? Hol találnak olyan fizikai teret benne az emberek, ahol valóban jól érzik magukat? Vajon serkent-e az iskola arra, hogy közösséggé formálódjanak falai között a csoportok? Szükség van az iskolában „főlölséges térre”, olyan zugokra, szögletekre, ahol kisebb csoportok természetesen találhatnak

egymásra! Nem csak hosszú folyosókból és nagy aulából, valamint osztályteremből kell hogy álljon az iskola!

Az új iskolákban a tanulók megtapasztalják a mai társadalom legfontosabb sajátosságait, azokat, amelyekkel rendelkezik, s azokat, amelyeket birtokolni szeretne. Társadalmunk a személy szabadságára támaszkodik – legalábbis ezt deklarálja – igent mond a vélemények, az életcélok és életformák sokszínűségére – pluralista, tiszteli az egyes ember méltóságát. A deklarált elvekkel szemben a társadalomban kiszolgáltatottá vált az egyes ember, létbizonytalanságban él, félelem jellemzi mindennapi érzéseit. Vajon van-e szükség rám? Kinek kell az én életem? Ki törődik velem? Szeretnek-e egyáltalán? Használni akarnak csupán, vagy önmagamban, önmagamért elfogadnak? Az iskolai élet mindennapjai azt sugallják, hogy a teljesítménynek van értéke – a társadalom mindennapjai ugyanazt tükrözik. Vajon a hasznosság az egyedüli értékmérő ebben a világban? Vajon a munka az egyetlen érték? Vajon a produktivitás az a tulajdonság, amely rangot ad az embernek? Hol a személy méltósága?

Az iskola mint a tapasztalás tere, egyúttal olyan hely, ahol az egyes ember a közösségben tapasztalja meg a szükségszerűségeket, az előnyöket, az élet értékét. Az iskola: „polisz”. Ennek a közösségnek a modelljén tanulja meg az ember a békés, igazságos, rendezett, felelősségteljes együttélés alapfeltételeit, és mindazokat a nehézségeket, amelyeket mindez jelent. A közösség megkívánja a rendet, az önfegyelmet, a megegyezést az együttlét eszközei és határai tekintetében. A közösség annyit is jelent, hogy erősebbek vagyunk, védettek vagyunk, örülünk, hogy együtt vagyunk. Arra van szükség, hogy az iskola ne a létező társadalmat képezze le, hanem kontraszt társadalmat alkosson, amely kísérleti tere lehet egy emberibb világnak. Hogy ez megvalósuljon, szembe kell ütni az árral: de vajon képes-e erre tanár, diák, szülő? Mert az emberré válás nem feltétlenül az alkalmazkodást kellene hogy jelentse: nem a meglévőbe való belesimulás, hanem a meglévő megváltoztatását. Az iskola azt sugallhatja, hogy a változás lehetséges.

Ha az iskola valóban élettér, akkor az egész ember kell hogy kibontakozhassék benne. Az új iskolában ezért próbálkozásokat tesznek, hogy a tanítást, amennyire csak lehet a tapasztalással helyettesítsék vagy kiegészítsék. Az ember egyúttal tanul az iskolából és a benne lezajló életből is – nem csak az „iskolában” –, miként egyébként sokan gondolják. Mert az iskola: kísérleti terep, amely ugyanakor már maga az élet.

Feszültséget tapasztalunk az iskola és az élet, az iskola és a társadalom között. Gyakran halljuk, hogy azért van szükség az iskolai évek kiterjesztésére, hogy ezáltal csökkenjen a fiatalok munkanélkülisége: magyarul arról van szó, hogy késleltetni akarják a fiatalok felnőtté válását vagy az ún. életbe való beállását. Holott a kettő: az iskola és az élet között ilyen szakadék nem lehet, ha az iskola valóban iskola. Ez a felfogás tulajdonképpen azt jelenti, hogy a fiatalokat a társadalom bezárja az iskola góttájába, egy olyan intézményrendszerbe, amely valójában semmi hasznosat nem állít elő, s amelyben igazában semmi fontos dolog nem történik, s hozzá még az ember nem is szabadon látogatja, hanem kötelezően előírják neki. Az a társadalom, amely így bánik az ifjúságával, el is veszíti az ifjúságot.

Minél tovább körözzünk az iskola kérdésköre körül, annál több probléma merül föl. Megkérdőjeleznék szokások, hagyományok – tulajdonképpen bátran szembe kellene néznünk mindezekkel a kérdésekkel, ha valóban akarjuk a jövőt.

Ezeréves az iskola: de kié a jövő?

A kérdésre válaszolni csak hittel lehet. A vallásos hívő hitével válaszolni annyit jelent, mint elfogadni a jelent, s feladatot látni a mindennapokban. Semmi-képpen sem szabad abszolútnak tartani azt, ami relatív, és fordítva is: nem szabad viszonylagosnak tekinteni azt, ami abszolút. Nem szabad a bálványimádás bűnébe esni az iskola kapcsán sem. Nem szabad öncélúnak tekinteni egyetlen intézményt sem, legyen mégoly tiszteletre méltó is a múltja. Tudnunk kell, hogy az oktatás, az ismeretközlés önmagában nem elegendő. Tudnunk kell, hogy az értékekre való nevelés nem kioktatással történik, hanem a megtapasztalás útján. Tudnunk kell, hogy az iskola mostani prioritásain változtatni kell: a teljesítmény-központúságot föl kell hogy váltsa a személyt előtérbe helyező szemlélet. Figyelnünk kell arra, hogy a kevesebb sokszor több, mint a sok: egy információrobbanást elszenvedő világban az iskola szerepe egészen más kell hogy legyen, mint volt akár tíz évvel ezelőtt is. S azt is tudnunk kell, hogy nem az iskolával fogjuk megváltoztatni a társadalmat, de az iskola szemléletváltásán keresztül elősegíthetjük, hogy a társadalomban meglévő jó gyarapodjék. Azt is tudnunk kell, hogy az iskolában nincs egyenlőség, de a különböző, a személyre szóló bánásmód következtében a hátrányos helyzetűek is segítséget kapnak. S azt sem szabad elfelejtenünk, hogy az ismeretek megszerzése mély élményeket eredményezhet, vagyis az ismeretszerzés és az élmény nem ellentétesek és nem ellenségesek egymással. Nem szabad összetéveszteni célt és eszközt: a tantárgyak például nem öncélúak, hanem eszközök csupán. S végül a legfontosabbat: hogy a tanár, aki növendékeit egész emberre akarja formálni, kell, hogy maga is egész emberre váljék. Az iskola nem gyár, nem üzem – bár maga is szervezet.

Ezeréves az iskola Magyarországon. Az ezer év fejlődését nyomon követi az iskolatörténet-írás és a pedagógiatörténet. Üzemmé vált az iskola, közgazdasági szemlélet uralkodik az iskolaügyben: s a pedagógiai optimum és a gazdasági optimum ellentétben van egymással. A jövő azé, aki képes a döntő fordulatra: miként a kultúra sem mérhető pénzzel (jaj, ha piacosítják!), az iskolát sem szabad a pénz függvényévé tenni. Az emberség árát nem forintosíthatjuk. Mernünk kell vállalni az életet.



Első osztályos tanuló rajza,
Pécsi JPTE Gyakorló Iskola



Első osztályos tanuló rajza,
Tiszabó

Perjés István

A megismerési stratégiák tantervesülése

Szigorú logikával felépített következtetések láncolatán keresztül mutatja be a szerző a különböző – reformpedagógiai, placi, hagyományos és forradalmi – iskolák résztvevői gondolkodási stílusának jellemzőit, s jut el a tantervalkalmazás eltérő szintjei és a tanárok, valamint a tanulók megismerési, problémamegoldó stratégiái összefüggésének feltárásához.

„A végzetben hiszek (...), a végzetben, amelyet mi csinálunk, és aztán elfogadjuk”

Miért éppen a megismerésnek ne lenne sorsa? Mint minden, iskolában megessett titok, megannyi hangon üzenhet ez is magáról. Mi is hát a megismerés, reszelős tankönyvhangon?

„A megismerés (kogníció) nem más, mint szándékos törekvés a tárgyak meghatározása, felfogása, felismerése, megértése, megkülönböztetése, rendezése, megítélése és témánkénti kezelése, vagyis különféle szellemi finomítások (konkretizálás és aktualizálás) által történő megváltoztatása iránt.”¹

Ugyanez tanáros eleganciával előadva:

„Szélesebb értelemben a megismerés, latinosan kogníció (cognitio) filozófiai fogalom, a valóság megragadásának, tudásának és megértésének azt az egészséges fogalmát jelenti, amelynek törvényeit az ismeretelmélet (gnoszeológia vagy episztemológia) kutatja és foglalja egységbe. Szűkebb értelemben melléknévként használatos terminus, amely főleg az idegrendszerrel foglalkozó tudományokban – mint kognitív pszichológia, kognitív antropológia stb. – hallat egyre többet magáról.”²

Álmaink diákjának hangján:

„A megismeréstudomány (kognitív tudomány) az elmével kapcsolatban az aranylázal egyenértékű. Mindenki az elme kulcsát keresi. S ami még rosszabb, mindenki azt hirdeti, hogy megtalálta, beleértve esetleg ebbe a szimbolikus mesterséges intelligencia (MI) kutatóit, a szubszimbolikus MI-kutatókat, az idegtudományok képviselőit, a természetelvű filozófusokat és így tovább. Vagy legalábbis azt hirdetik, hogy tudják, hol kellene megkeresniük.”³

„Nincs más út a szabadsághoz, mint a méltányosság törvényeinek, az emberi együttélés feltételeinek nagyon lassú pedagógiája”

A megismerés az élet evolúciós alkalmazkodási programjainak legfejlettebb változata. Az életben maradás feltétele a környezethez való gyors alkalmazkodás. Az alkalmazkodás három fejlődési állomása az ösztönös viselkedés, a tanult viselke-

¹ A megismerés lélektana. SH atlasz. Pszichológia. Springer Hungarica, Bp., 1994. 179. o.

² Ádám György: A megismerés csapdái. Magvető, Bp., 1987. 5–6. o.

³ Andy Clark: A megismerés építőkövei. Osiris Kiadó, Bp., 1996. 9. o.

dés és az értelmes viselkedés.⁴ Mivel a jövő örök titok, gyümölcsözőnek tetszik az élet számára, ha mindhármójuk tekintetében jókora raktárkészlettel bír. Genetikai szinten a folyamatosan cserélődő semleges mutások „evolúciós alapzaja” üzen a készülségről. E mutások különösen akkor értékelődnek fel, ha a stabil környezet instabillá változik, és elkél néhány „jó ötlet” a túléléshez.⁵ A feltételes reflexek előidézte tanulás nemcsak a pillanatnak kedvez, hanem az idegrendszernek is: fejlődik az egyedspecifikus emlékezeti állomány (a saját információkészlet), és az időleges idegi kapcsolatok változásai révén növekvő asszociációs, kombinációs növekedés következtében finomodik a tanulási képesség is. Az értelmes viselkedésben a megismerés stratégiai két irányban fejlődnek: a cél elérésére tett szándékos erőfeszítések kötött stratégiájának, illetve a célt ki nem tűző, önkéntelen megismerés nyílt stratégiájának irányában. A társadalmi együttélés önmagában is inspirálóan hat a gondolkodási formák, kognitív stílusok és problémamegoldási stratégiák csiszolására s így magára a megismerés hatékonyságára. Amennyiben e fogalmakat a környezethez való alkalmazkodás sikerességével mérjük, meg kell vizsgálnunk az alkalmazkodás kettős természetét. Az ember alkotta civilizációs és természeti környezet jobbára válaszütt elé állít: melyik viszonyítási valóságot tekintjük elsődlegesnek? A választás: végzetes.⁶

Bármelyik oldalra voksoljunk is, az a valóságkép torzulásához, következképp az alkalmazkodó túlélés esélyeinek csökkenéséhez vezet. A „mihez képest” bizonytalansága a rendszerszintű társadalom és az egyén életvilága (Life World) között feszülő úrból táplálkozik. Ezt volna hivatott „belakni” a megélhető társas tér.⁷ Itt tehetnénk szert azokra a jelentésekre, arra a kultúrára, ami a „világban létezés emberi módja”.⁸ Az egyszerre biológiai és társadalmi csoportokat is alkotó embernek a kultúrában adatik meg az egymásnak feszülő létélmények és léttudatok fölé kerekedni, mégha az alkalmasság örökös bizonygatására sok energiát is kénytelen pazarolni.⁹

Abban majd minden iskolát érintő gondolkodó egyetért, hogy az ideális iskolának rendelkeznie kell egyfelől a kultúráközvetítés, másfelől a „túléléshez” szükséges alkalmazkodás programjaival. A pedagógia nyelvére fordítva a szót, ilyen értelemben szokás beszélni a szociálisan értékes, egyénileg eredményes, konstruktív életvezetésre való nevelésről,¹⁰ a kognitív koherenciát, a tapasztalati tudást kézbe adó iskoláról,¹¹ mely utóbbi az emberi erőforrások egyik termelőjeként¹² végső soron a koncentrált életfenntartó megismerés színtere is.

⁴ Salamon Jenő: A megismerő tevékenység fejlődéslelektana. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 1993.

⁵ Karl Sigmund: Az élet játéka. Kalandozás az ökológia, az evolúció és a viselkedés világában. Akadémiai Kiadó, Bp., 1995.

⁶ Forintos György: Kultúra és közoktatás. In: Iskola és pluralizmus. Szerk.: Mihály Ottó. Edukáció, Bp., 1990. 55. o.

⁷ Csepeli György: Onismereti csoportok. In: Csepeli György: A meghatározatlan állat. Ego-Schol Bt., Bp., 1993.

⁸ Forintos (1990): 45. o.

⁹ Avar Pál: Hősterápia. In: Trencsényi László: Nevelés és társadalom. MNI-Mikszáth Kiadó, Salgótarján, 1994. 16. o.

¹⁰ Bábosik István-Mezsei Gyula: Neveléstan. Telosz Kiadó, Bp., 1994.

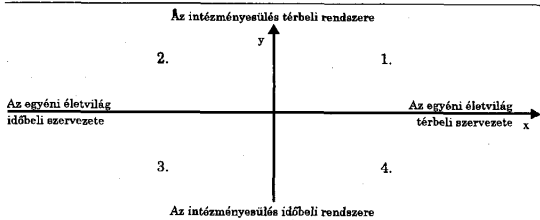
¹¹ Torsten Husén: Az oktatás világproblémái. Keraban Kiadó, Bp., 1994.

¹² Gáspár László: Bevezetés az emberi erőforrások elméletébe. Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs, 1995.

„Tünnöm és engednem kell, hogy egy emberrel vagy több emberrel pontosan az történjen, ami jellemükből és végzetükből következik”

Az iskola akkor végez tiszta és szép munkát, ha a világ holisztikus mintáját kínálja fel tanítványainak. Mint intézmény beavat a funkcionális rendszerként működő társadalmi életbe, de szervezetként nem felejtkezik el az organikus szerveződésű egyéni életvilágról sem. Csak a *funkcionálisan* és *organikusan* is életképes iskolától remélhetünk életképes generációkat. A világ nem szűkölködik újabb és újabb meglepetésekben, adódik hát alkalom bőségesen az alkalmazkodásra, a megismerés finomítására. Az iskolai működés hatékonyságának növelését, ha nem is mindig vonalzópontosággal, de tervezhetővé teszik a rendszer szabályszerűségei, míg a természetes egyéni életvilágra javarészt oda lehet bízni a fejlődést – s aztán csak találgatni, mit hoz a holnap. Oldjuk fel e fejtegetés homályosságát egy olyan koordináta-rendszerben, amelyben a kettős működés térbeli és időbeli kiterjedését is tanulmányozhatjuk (1. ábra).

1. ábra



Íme, tehát a megélhető iskolai társas tér, a megismerés, az alkalmazkodási programok ideális terepe. Olyasféle „kognitív térkép”, melynek „égtájai” eligazítanak a megismerésre váró iskolai világban.

Az iskola az egyéni életvilágot annak természetes környezetében hagyja fejlődni. Kellő türelemmel (és eredményes megismeréssel) lassacskán beérik a mindennapi élet terében a személyiség. Az idáig vezető egyed – egyén – szubjektum – személyiség létállapotok az én- és öntudattal nem rendelkező embertől, az ezzel bíró, de társadalmilag cselekvőképtelen emberen át a társadalomban élőig, majd az öntevékeny emberig ívelnek (x).

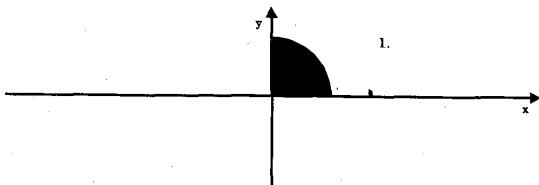
A társadalmi intézményrendszer által tagolt mesterséges környezet iskolai „konyhakertjében” ugyanakkor alaposan tanulmányozhatóak a megismerés mestertfogásai. Mindemellett kultúráközvetítő funkciója révén elméletileg is utat mutat a történetileg kialakult szabályok megismeréséhez (y). (Gondoljunk itt a négyes tagoltságú intézményrendszer főbb állomásaira: a ténylegesen működő

konkrét rendszerre, a történetileg kifejlődött konkrét rendszerre, a civilizációkban kifejlődött fogalmi rendszerre és végül a működés végső eszményeként felfogható intézményekre.)¹³

Sietve tegyük hozzá, hogy a pedagógia torkán minduntalan keresztbe forduló halcsontot (finom utalás az elmélet és a gyakorlat felhőtlennek éppen nem mondható kapcsolatára) e pillanatban készülünk lenyelni. Esetünkben a „csont” a *tervezhetőség* időbeli, elméleti dimenziójából és az ennek erősen ellenálló *véletlen* térbeli, gyakorlati dimenziójából forrna össze.

Lássuk most, hogyan teljesedik be térben és időben az iskola sorsa! Keljünk útra a térképen, a síknegyedek kijelölte úton. Keressük fel e „messzi tájakon elterülő” iskolákat és környezetet, hogy eljussunk a megismerés forrásaihoz.

2. ábra

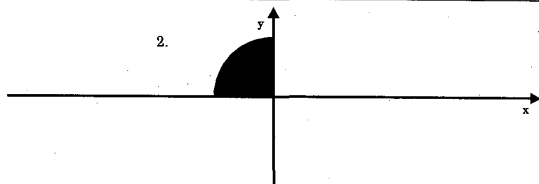


Első állomásunk iskolájában (2. ábra) békésen megfér az intézményi tér (y) az egyéni életvilággal (x). Mindkettő hálás terepe a tapasztalati megismerő szándékoknak. Virágzó intézményi korszakában az ilyen iskola egyre nagyobb számban vonzza a tanárok és diákok népes táborát, akik arra érznek mindinkább késztetést, hogy az intézményi és a természetes világban megélt tapasztalataikat az önmagáért való, *organikus természetű* megismerés medrébe tereljék.

Ahogy az egyéni életvilágok az egyre szövevényesebb együttélés során szépen gazdagodnak a tapasztalati megismerés forrásaival és eredményeivel (x), megfontolandónak tetszik a rendszerszerű működés szabályainak felkutatása és elméleti megismerése útján az egyéni életvilágokat funkcionális irányítás alá vonni (y). Az így tisztaságát veszített organikus megismerésben ezzel *funkcionális* elemek is keverednek (3. ábra).

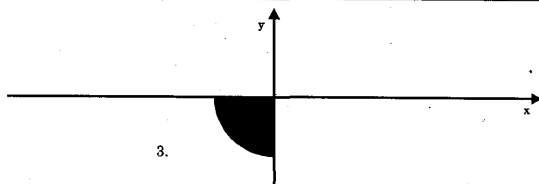
¹³ Varga Csaba: Az intézmények mint rendszerek. Valóság, 1992. 6. sz. 1–10. o.

3. ábra

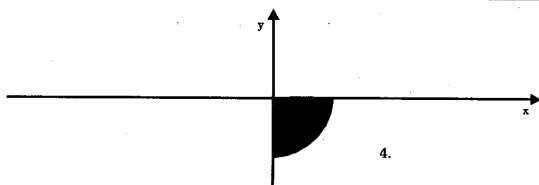


Idővel ugyanez játszódik le a harmadik létállapotú iskolában, az intézményi világ színpadán (4. ábra). Az itt halmozódó tapasztalatok megismerése, feldolgozása nem sokat várhat magára (y). Ezzel együtt tovább folyik az egyéni életvilág meghódítása is (x), így lassacskán mindkét oldal kutatói, szabályozói és tervezői feladatait is elláthatjuk. Az iskola résztvevői innentől a tisztán funkcionális megismerés parancsa alatt élnek.

4. ábra



5. ábra



A következő síknegyed (5. ábra) sejteni engedi: egyszer minden kaszárnayélet odalesz. Mert ha továbbra is mélyül az intézményi megismerés (y), az egyéni életvilág újabb keletű terjeszkedése már hívogató tapasztalatokkal kecsegteti a megismerésre törekvőket (x).

Rövid iskolaelméleti kalandozásunk végére érve legalább három megfontolandó tanulással lettünk gazdagabbak.

1. Az iskola ugyan mind a természetes, mind a mesterséges környezetben való alkalmazkodás híve, ám valóságos létállapotai – s az ezekkel járó megismerési folyamatok – ciklikusan váltják egymást.

2. A ciklusok egymásutániségát előre nem boríthatjuk, ezért az előbbi sorrendet csak példázatnak tekinthetjük. Ugyanígy vélekedhetünk a koordináta-rendszerben feltűnt térbeli és időbeli kiterjedések felől: az iskola expanziós szakaszában növekedésre, hanyatló periódusában csökkenésre számíthatunk.

3. Attól függően, hogy az iskolában épp melyik környezet az uralkodó, más irányba fordul a megismerés „királyi útja” is.

„Az igazságot keressük, de valamit mindig megtartunk az igazságból magunknak s nem adjuk oda senkinek”

Mármost átsugárzódik-e az iskola aktuális létállapota az iskola ideájába, pedagógiai elvonatkoztatásába, a *tanterv*be? Nos, igen. A helyi tanterv (lett legyen az legalizált dokumentum vagy megtűrt/elfogadott „rejtett” típusú is) aligha viselkedhet másként, mint tulajdon iskolája. Találón fogalmaz *Rudolf Steiner*: „A tanterv annak a másolata kell hogy legyen, amit az emberiség fejlődésében képesek vagyunk leolvasni.”¹⁴ A „leolvasás” – a mi értelmezésünkben – az iskolai környezet megismerésével tart rokonságot. Az iskolai környezet megváltozásával együtt változik annak tanterve is. Vegyük most sorra az iskola létállapotaihoz kötődő tantervi szerepeket!

Az organikus fejlődésű iskolai környezetben (1) a tanterv nem tölt be irányító szerepet. Mozgásteret az adott létállapot tantervi rögzítésére korlátozódik. Arról igyekszik hírt adni, ami van, intra muros.

A kevert iskolai környezet (2) tanterve az intézményként működni kezdő iskolában azzal próbálkozik, hogy irányítása alá vonja az életvilág emberi vonatkozásait. Szerepe tehát kettős természetű: egyszerre leíró és irányító.

A funkcionális megismerésű iskolában (3) végre megülheti diadalát a klasszikus értelemben vett tanterv. Erről álmodik *Finácz Ernő*:

„A jó tanterv olyan, mint a filozófiai rendszer, melyben egy nagy vezető gondolat rejlik, s ez a gondolat vonul végig az alkotórészekben, mindegyikre ráütve bélyegét, mindegyiket összetartozónak éreztetve.”¹⁵ Ez a „vakvezető” tanterv különös elhivatottságot érez arra, hogy az iskolai megismerési folyamatokat csakis az általa helyesnek vélt irányba telerje.

A kevert iskolai környezet (4) tanterve a rendszeres intézményi működés megtartása mellett az egyéni életvilág irányába tereli az iskolai megismerést. Ekkorra már nem csupán a létállapotot „mondja tollba”, hanem annak organikus megváltoztatására is kísérletet tesz.

¹⁴ *Rudolf Steiner: A nevelőművészet. A tanítás metodikája és a nevelés életfeltételei. Jéapis Kiadó, Bp., 1995.*

¹⁵ *Finácz Ernő: Didaktika. A magyar pedagógiai gondolkodás klasszikusai 2. OPKM, Bp., 1994. 105. o.*

Nem új keletű az iskolahasználók tévovásága, ha tantervhasználati szokásaikról kell vallaniok. Nem csoda. Ahány iskola, annyiféle terepe a megismerésnek, következésképp megannyi tekervényes tanterv „leolvasás”... E leolvasások védőszárnyai alatt különböző természetű *tantervalkalmazások* nevelkednek. (Tantervelméleti szempontból ha nem is egyszerűbb, de némiképp áttekinthetőbb a kép. *Ballér Endre* három szinten ábrázolja a realizációt: a tantervelmélet, a konkrét tantervek és a nevelés-oktatás gyakorlatának szintjén. Igaz viszont, hogy magát a tantervelméletet további négy fő összetevőre – közvetett elméleti alapvetés, gyakorlati leíró tantervelmélet, általános tantervelmélet, „meta”-elmélet – bontja.)¹⁶

Maradva választott sorrendünknel, az organikus létállapotú iskola (1) tanterv-alkalmazási szintjén a *tantervesüléssel* találkozunk. Ebben az alkalmazásban olvad leginkább egybe iskola és tanterve. A tantervesülés hívei a valóságosan megragadható megismerő folyamatokba feledkeznek bele. Amennyiben elfogadjuk, hogy a tantervben két fő elem: a stratégia és a taktikai elem jelenik meg, úgy jelen esetben tantervünk taktikai része válik a használók zsinórmértékéül. *Prohászka Lajos* a tanterv megszervezésének kapcsán a szisztematikus elrendezés után szót emel az organikus mellett is: „Az oktatás sikere tehát attól függ, hogy mennyire képesek az ismeretek egymással kapcsolatba lépni, egymást kölcsönösen erősíteni, és így a tanuló lelki kiművelésében is együtthatni.”¹⁷

A kevert létállapotú iskola (2) tantervalkalmazói a *tantervfeldolgozásban* lelik kíváltképp örömeiket. A dokumentum számukra való értékét az adja, hogy megkeressék, illetve beleírják a tantervbe azokat a megismerési folyamatokat, amelyekből az egyéni életvilág fejlődését remélik. Ezen a szinten mind a taktikai, mind a stratégiai rész visszakapja a becsületét – az előbbi tagadhatatlan javára.

A funkcionális létállapotú iskolában (3) az alkalmazás szintjét a *tantervelmélet* alkotásának vágya jelöli ki. Az iskolát intézményként felfogó tantervalkalmazó a megismerési folyamatok rendszerbe foglalásával óhajta kezkeskedni az iskoláért. Teljes részletességgel dolgozza ki a tanterv stratégiáját, s ahhoz minden körülmények között ragaszkodik. Tagadhatatlan gyöngéje, hogy kénytelen lemondani a rendszerben nem vagy csak bajosan szabályozható tantervi taktikáról.

A kevert létállapotú iskola (4) résztvevői a *tantervértelmezés* fokán alkalmazák a dokumentumot. Ők a tantervet az iskolában zajló megismerési folyamatok rendszerezésére, irányítására „vetik be”, miközben tudomásul veszik a véletlenszerű megismerési folyamatokat is. A tantervben mind a stratégiai, mind a taktikai rész kiaknázzák – de kissé az előbbi felé billentve ki a mérleget.

Vajon érdemes-e kockáztatnunk a végül is egységesítésre, összemérhetőségre kitalált tanterv esetleges felbomlását azzal, hogy *ízekre szedjük?* Aligha árthatunk vele, hiszen maga a tanterv ugyanaz az idea, ha más és más arányban képviselteti is magát benne a valóságos iskola. A tanterv „jóságának” titka nem áll másban, minthogy megfeythető-e vele az iskola létállapota s az ezzel együtt járó uralkodó megismerési folyamat (*1. táblázat*).

¹⁶ *Ballér Endre*: Tantervelméletek Magyarországon a XIX–XX. században. A tantervelmélet forrásai 17. OKI, Bp., 1996. 6–7. o.

¹⁷ *Prohászka Lajos*: Az oktatás elmélete. A magyar pedagógiai gondolkodás klasszikusai 6. OPKM, Bp., 1996. 146. o.

1. táblázat

	Az iskola létállapota	A tantervalkalmazás szintje	A tanterv jellege
1.	organikus	tantervesülés	stratégia
2.	kevert	tantervfeldolgozás	vegyes taktikai fölény
3.	funkcionális	tantervelmélet	taktika
4.	kevert	tantervértelmezés	vegyes stratégiai fölény

„Az ember ne tervezzen kupolákat, amíg alaposan meg nem vizsgálta az épület alagsorát”

Fonódjon akár ezer szállal is össze iskola és tanterv – a valóság és elvonatkoztatás – mégsem ugyanaz. Mind az iskolának, mind a tantervnek megvan a maga öntörvényűsége. Ebből a viszonylagos különállásból eredeztethetjük azokat a nem tervezett (véletlenszerű) hatásokat, amelyek változásra ingerlik a másik felet. Mondhatnánk úgy is, hogy mivel iskola és tanterv egyszerre alkalmazkodó szereplője és változékony környezete is az együttesnek, soha nem zárható ki a tervezettség mellett a véletlen. (Gondoljunk itt a gyakorta felemlgetett Káosz-elméletre: a „közelítő értékek” egy szép napon szét fogják tépni a stabilitást, aztán várhatunk eleget, míg a káoszból új rend születik.)

Ne feledjük, iskolák és tantervek hasznára vannak egymásnak az örökös útrakelésben az organikus létállapottól a funkcionális létállapotig. A holisztikus iskola ábrándjával már *Imre Sándor* is szakított, mikor az iskolákat „pedagógiai állapotrajzok” írására buzdította: „Össze kell állítani azokat a jellemvonásokat, amelyek az illető község népét, az illető iskola munkájának körülményeit lehetőleg teljesen megismertetik.”¹⁸ A „körülményekhez”, az iskola által biztosított környezethez való alkalmazkodás tehát bizonyos mértékig meghatározza azokat a megismerési folyamatokat, amelyek a tanárok és a diákok számára elhozzák az áhított sikert. A stabil környezetet (1., 3.) és az instabil környezetet (2., 4.) többek között az is elválasztja egymástól, hogy míg az elsőben a „tisztá” megismerési folyamatok választása ígérkezik sikeresebbnek, addig az instabilitás a „kevert” megismerési folyamatoknak kedvez. Az organikus létállapotú környezet (1) a nyílt, induktív természetű megismerési stratégiákat vonzza. A funkcionális létállapotú környezethez (3) ezzel szemben a kötött, deduktív természetű stratégiák illenek jobban. A kevert, instabil létállapotú iskolai környezetben mind a két stratégia otthonosan mozog. A kettejük közötti arány azon fordul meg, hogy a szervezeti vagy a rendszerszintű működés dominál-e. Induktív fölényű megismerési folyamatokra számíthatunk az iskola szervezeti elsőbbsége (3), és deduktív fölényűre annak rendszerszerű támogatása (4) esetében.

Ha kategóriák felállítására nem is, kezelhető iskolai paradigmák beazonosítására azért kísérletet tehetünk. Számolva az iskola kettős – tartalmi és strukturális – szabályozásának törvényszerűségeivel, a „tisztá” (hagyományos iskola, reformpedagógiai ihlettségű iskola) és a „kevert” (forradalmi iskola, piaci iskola) szabályozású iskolai paradigmák és a szintén „tisztá” és „kevert” megismerési folyamatok között párhuzamot vonhatunk (2. táblázat).

¹⁸ *Imre Sándor*: Pedagógiai állapotrajzok. Levél a szerkesztőhöz. Szabolcsi Tanító, 1922. 1. sz. 2. o.

2. táblázat

Az iskola paradigmája	Az iskola jellege	A szabályozás módja	A megismerés jellege	A megismerés módja
Reformpedagógiai iskola	stabil	strukturális	tiszta	organikus
Piaci iskola	instabil	kevert	kevert	kevert
Hagyományos iskola	stabil	tartalmi	tiszta	funkcionális
Forradalmi iskola	instabil	kevert	kevert	kevert

E riasztóan masszívra kalapált iskolai világnak szerencsére elég, ha egy „pillangó” megverdesi a szárnyát. Az úgynevezett „pillangóeffektus” ugyanis az iskolára is érvényes. Íme a három főszereplő: a tananyag, a tanár és a gyerek. A tananyaghoz a rendszeres (tudományos) gondolkodás deduktív irányultságú megismerésével, a gyerekekhez a cselekvésből eredő¹⁹ induktív (önfejlesztő) megismeréssel, míg a tanárhoz – mint közvetítőhöz – az előbbieket ötvözetével férközhetünk közelebb. Ha nem is dicséretes dolog pillangóhoz hasonlítani egy pedagógust, de példánkban mégis ő az, aki személyes döntéseivel (oktassak és/vagy neveljek?) leginkább hozzájárul a többiek viszonylag komótosabban születő döntéseinek befolyásolásához. S így elég egyetlen döntés, hogy nyomában akár az egész iskolai létállapot kibillenjen. Minekutána híre kél az *oktató, nevelő vagy gyermekközpontú* iskola megszületésének, bőven akad majd tér és idő, hogy törődjünk a bosszantó részletekkel...

Hosszas tűnődés után ide lyukad ki *Tettamanti Béla* is, mikor *Schneller Istvánt* idézi: „A legjobb iskola, a legjobb tanintézet mindig az marad, amelyben a legjobb tanárok működnek, amelyben a szellem a tanintézet szellemi táplálék légköre.”²⁰

„Az ember homályban él, egy napon tisztul a köd, de a világozság már nem segít sokat”

Történetünk végéhez közeledvén ideje, hogy újból feltegyük a kérdést: mi a célja a megismerésnek? Nem feledve korábbi válaszainkat, tegyük hozzá, hogy a *megismerés nem csupán az Élet, hanem a gazdaságos és eredményes emberi életeink feltétele is*. Gazdaságos és eredményes életet pedig ki-ki a *rutinos és a heurisztikus stílusú* gondolkodás elsajátításától remélhet. A kötött stratégia dedukciót kívánó rutinos stílusa áll tehát az egyik, a nyitott stratégia indukciót igenlő heurisztikus stílusa áll a megismerés másik pólusán. Talán ha alaposan mélyére néznénk minden egyes iskolai résztvevő gondolkodási stílusának, ezek is árulkodhatnának az iskola létállapotáról. Gyaníthatóan ugyanezt mondhatnánk a kognitív problémamegoldási stratégiák és a tantervalkalmazás szintjei közötti kapcsolatokra is.

A tantervesülés szintjén (1) a tantervhasználók a *labirintusstratégia* mintájára próbálkoznak, kísérleteznek a számukra legmegfelelőbb útra rátalálni.

A tantervfeldolgozás szintjén (2) az alkalmazók *rétregstratégiával* operálva szedik darabokra a tantervet, hogy rátaláljanak benne a számukra fontos sémákra, elvékre.²¹

¹⁹ Jean Piaget: Az értelem pszichológiája. Gondolat, Bp., 1993. 142–152. o.

²⁰ Tettamanti Béla: A személyiség nevelésének magyar elmélete. Schneller István rendszere. A magyar pedagógiai gondolkodás klasszikusai 4. OPKM, Bp., 1995. 222. o.

²¹ A kognitív stílusok és a problémamegoldás stratégiáinak rövid ismertetőjét lásd a SH atlasz A megismerés lélektana c. fejezetében, a 185. és a 195. oldalakon.

A tantervmélet (3) alkalmazói *modellstratégiával* igyekeznek megismerni a különböző létállapotokból összeálló környezet igazi arcát.

A tantervértelmezés szintjén (4) alkalmazható az úgynevezett *toronystratégia*, amikor a tanterv távolabb kerülve az egyéni életvilágoktól alkalmat ad az objektív, egészséges rálátásra (3. táblázat).

3. táblázat

A megismerés stratégiája	A gondolkodás stílusa	Problémamegoldási stratégiák	A tantervalkalmazás szintje
nyitott	heurisztikus	labirintusstratégia	tantervesülés
kevert	kevert	rétegstratégia	tantervfeldolgozás
kötött	rutinos	modellstratégia	tantervmélet
kevert	kevert	toronystratégia	tantervértelmezés

Ezek a gondolatok már messzire vezetnek. A nevelésügy feledhetetlen teoretikusa, Comenius tisztán látta az utat, és haláláig hű maradt a pánszófia elvéhez.

Úgy tetszik, álma egyelőre elintézetlen marad.

Érjük be most mi is a megélhető társas tér adta reménnyel, s nem vész kárba akkor az iskola, amely „...az embernek valóságos műhelye, ahol a tanuló értelmét a bölcsesség fényében kell megmártani, hogy tüstént behatoljon a nyilvánvaló és rejtett dolgokba...”²²

Meddig jutottunk tehát? A megismerést az életben maradás feltételeként beállítva arra kerestük a választ, hogy az iskola megfelelő terepet, környezetet kínál-e a megismerés stratégiáinak elsajátításához. Megrajzoltuk tehát az iskolai megismerés „kognitív térképét”, megjelölve rajta a természetes és mesterséges környezet térbeli és időbeli határait. Úgy találtuk, hogy a konkrét iskola nem fedi le teljesen a „térképét”, hanem csak bizonyos „égtájak” irányában létezik. Az égtájakon más és más a megismerés „klímája”, s ezen „éghajlati” állapotokat rögzíti az iskola pedagógiai elvonatkoztatása, a tanterv. S noha a tanterv soha nem szűnik meg idea maradni, az adott létállapotú iskolában eltérő szerepekkel rendelkezik: az iskolai életet megelőzve vagy követve, hol a kellőt, hol pedig a valót állapítja meg. Szerepváltozásai miatt a megismerési folyamatokban való alkalmazhatósága is változik. Következésképp a megismerés folyamán bevethető stratégiák közül az éppen megfelelőket ajánlja az iskola résztvevőinek. Az iskolai környezet természetétől az iskola paradigmájáig, jó néhány szempont segítségünkre van abban, hogy az adott iskolától remélhető megismerési folyamatokra rátaláljunk, s az ezeknek megfelelő kognitív stílussal, valamint problémamegoldási stratégiával tanuljunk és tanítsunk. Arról pedig maga a háromszereplős s így végső soron tervezhetetlen iskolai életünk gondoskodik, hogy ciklusok ide vagy oda, soha ne feledjük Márai Sándor intését: „A világ mindenütt egyformán érthetetlen, ha kellő figyelemmel és lelkesedéssel nézzük.”²³

²² Comenius Ámos János Nagy oktatástana. Akadémiai Kiadó, Bp., 1953. 284. o.

²³ Márai Sándor: A szegények iskolája. Akadémiai–Helikon Kiadó, Bp., 1992. 86. o. A fejezetek címei szintén a Márai-életműből származnak.

Derdák Tibor–Varga Aranka

Az iskola nyelvezete – idegen nyelv

Célunk annak a megfigyelése volt, hogy miféle előnyökkel, illetve hátrányokkal kezdik meg a gyerekek tanulmányaikat aszerint, hogy mely társadalmi réteg vagy etnikai csoport tagjai, mely anyanyelv birtokosai.

– „Tanár bácsi! Lehet karácsonyfát is rajzolni?” Szeptemberben kérdezte tőlünk ezt egy tiszabői kisiskolás, mikor feladatmegoldásához adtunk neki néhány színes ceruzát. A kérdés váratlanul ért bennünket. Egészen más volt ugyanis a feladat: egy tündérmese részletét kellett volna lerajzolni, azaz hollófekezte királylányt, gyémántos kópönyegű királyfit, mocsárzöld sárkányt, *karácsonyfáról* szó sem volt. Később az alsószentmártoni, egyházasharaszti, gilvánfai, magyarmecskei, pécsi, rakacai, tiszabői általános iskolák legtöbbjében, ahol szintén elvégeztük az első-sőkkel ezt a feladatot, sok-sok hasonló tanácstalan kisgyerekekkel találkoztunk.

A tiszabői kislány kérdése tehát szimbólummá vált: ebben a kérdésben foglалható össze annak a számtalan gyereknek a tanácstalansága, akik hatéves korukban egyszer csak megtapasztalják, hogy az iskola nyelvezetéből egy szót sem értenek.

Az iskolaév első heteiben látogattuk meg a felsorolt első osztályokat, hogy felférjük, miféle nyelvi készségekkel rendelkeznek iskolába lépéskor a tanulók. A feladatokkal azt vizsgáltuk, hogy az iskolakezdéskor már feltételezett tudás (például évszakok, növények, állatok), tanári utasítások (kösd össze, húzd alá, karikázd be) és alapfogalmak (például ugyanolyan, legkisebb, különböző) milyen mértékben ismeretesek az egyes tanulóknál. Mindezek segítettek meghatározni, hogy a felmért tanulók nyelvi produkciója mennyire felel meg azoknak az iskolai elvárásoknak, melyek egy adott nyelvi készségegyüttes meglétét eleve feltételezik.

Az elkészült anyag tanulságait végül összevetettük más korosztályokban gyűjtött tapasztalatainkkal. Olyan tanulók nyelvi produkcióit vizsgáltuk meg, akik hatéves korukban valószínűleg ugyanúgy nem értették volna a meseértési feladatot, mint az idézett tiszabői kislány.

A kiválasztás szempontjai

Az elemzést különböző társadalmi rétegből származó, cigány és magyar anyanyelvű első osztályos általános iskolás tanulókkal végeztük el hét településen, kilenc osztályban, összesen 158 gyerekkel.

Az iskolák kiválasztásakor több szempontot is figyelembe vettünk. Felmérésünket szerettük volna városi és falusi környezetben, magyar és cigány tanulók körében egyaránt elvégezni. Így esett a választásunk egy pécsi belvárosi és egy pécsi lakótelepi iskolára. A falusi iskolák közül két körzeti beiskolázású intézményt és négy olyan iskolát látogattunk meg, amely egy-egy falu intézménye. A városi iskolákban csak néhány cigány tanulót találtunk. Némelyik falusi iskolában magyar és cigány tanulókkal egyaránt találkoztunk. Voltak olyan iskolák is, ahol valamennyi elsős cigány származású volt. A cigány közösségekben külön figyelemmel voltunk arra, hogy van-e különbség az otthoni cigányul (beásul) is beszélő családok és a csak magyarul beszélő cigány családok gyerekeinek teljesítményében.

Kiinduló feltevéseink

Tapasztalataink szerint a szociálisan hátrányos helyzetű tanulók között, az iskola-rendszer egészében jóval gyakoribb a gyengébb *tanulmányi eredmény*, a bukás, az iskolából kimaradás. A nyolcadik osztályt befejező diákok közül szinte kizárólag a jobb társadalmi helyzetben élők jelentkeznek gimnáziumba és a jobb szakmákat adó szakközépiskolákba. A szociálisan hátrányos helyzetű tanulók körében a *továbbtanulás* sokkal ritkább, és legfeljebb szakmunkásképzőkben vagy szakiskolákban történik. Ezeket a mindennapi tapasztalatainkat megerősítik Kertesi Gábor 1995-ben cigány tanulók körében készített felmérése eredményeinek számszerű adatai.¹

Úgy látjuk, hogy a „hova születés” – ritka kivételtől eltekintve – nagymértékben előre meghatározza az egyes gyerek iskolai pályafutását, életútját. A rossz *társadalmi helyzet* a meglévő adottságok és képességek felszínre kerülését, fejlődését gátolhatja, valamiféle *akadályokat* hozhat létre. Miféle akadályokról beszélhetünk, és mik lehetnek az okai a gátló tényezők létrejöttének? Kézenfekvőnek tűnhet a tanulmányi problémákat az anyagi források hiányára visszavezetni. Természetesen ez fontos, hisz lehet oka a rossz teljesítménynek az üres gyomor vagy a szükséges taneszközök hiánya. Mindemellett szerintünk lényegesebb a szerepe a *kulturális háttérnek*: milyenek a családban a követendő minták, milyen szokással, nyelvezettel veszik körül a gyermeket családjában, környezetében.² Van-e olyan rokon, aki számára fontos a tanulás, a művelődés, és pozitív példaként állhat a tanuló előtt? Fontos-e a család többi tagjának, hogy megteremtse az eredményes tanulás körülményeit a gyerek számára? És ha fontos, tud-e a jobb társadalmi helyzetben élő, képzetesebb szülőkhöz hasonló anyagi és főként szellemi feltételeket biztosítani gyermeke fejlődéséhez?

A legfőbb tényező: az iskolai nyelvi hátrány

Az imént gátló tényezők meglétét feltételeztük. Vizsgálatunk egy olyan gátló tényező bemutatására irányult, melyet eddigi pályánk során a szociálisan hátrányos helyzetű családokból származó tanulók szinte mindegyikénél tapasztaltunk. *Ez a gát az iskolai nyelvi hátrány*. Fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy a szóban forgó jelenség kizárólag az iskolai sikeresség szempontjából nevezhető hátránynak. Az otthonról hozott nyelvi készségegyüttes pozitív funkciók hordozója lehet. A gondok kellő figyelemmel, idővel, pedagógiai munkával legyőzhetők, sőt az *otthonról hozott nyelvi készségek értékei* később meg is csillanhatnak.

Az egyes tanulóknál más-más életkorban különböző mértékben és formában jelentkezik az iskolai elvárásoktól eltérő nyelvi készség. Az eltérés leginkább a családi és lakókörnyezet, valamint a szülők képzettségétől függ.

Megfigyelésünk szerint a gyerekek *nyelvi készsége* az azonos korosztályú tanulók között *hihetetlen különbségeket mutat*. Jobb társadalmi helyzetből érkezett tanulók elvárható teljesítménye lényegesen magasabb, már az iskolába kerüléskor eldől, ki lesz „rossz” és ki lesz „jó tanuló”. Szerintünk a szelekciós mechanizmus csak

¹ Kertesi Gábor–Kézdi Gábor: Szakértői jelentés egy országos cigány középiskolai kollégiumi és tehetséggondozói hálózat tervéhez. (Művelődési és Köznevelési Minisztérium Etnikai és Nemzetiségi Főosztálya, 1995. Kézirat.)

² Dardák Tibor–Keczer Zoltán–Varga Aranka: Tehetséggondozó kollégium itt és most. Új Pedagógiai Szemle, 1995. 6.; Család, Gyermek, Ifjúság, 1995. 3–4.; Barátság, 1995. november.

látszólag épít a gyermek intellektuális képességeire, valójában az iskola számára elsősorban az az „okos gyerek”, aki az intézmény által hallgatólágosan feltételezett nyelvi készségeknek birtokában van. A „buta gyerek” pedig valójában az, akit a családja ezen elvárásokra nem készített föl, más elvárások mentén szocializált.

Basil Bernstein sok vitát kiváltó elmélete a „korlátozott nyelvi kód” és a „kidolgozott nyelvi kód” használó családok eltérő nevelési stratégiáiról talán az első olyan kísérlet volt, amely erre a kérdésre átfogó magyarázattal tudott szolgálni. Természetesen Bernstein nem ismerhette a hazai szegény családok, ezen belül különösen a cigányság nyelvi viszonyait. Az ő fogalomrendszerének felhasználásával Réger Zita³ kutatásai jelentettek komoly eredményeket ezen a területen. Az ő kutatásaiból tudjuk azt is, hogy ami az iskola szempontjából hiány és hátrány, az a cigány életmódra való főlkészítés szempontjából gazdag örökség, olyan nyelvi készségegyüttes, melynek segítségével a felnövekvő gyermek biztosabban meg tudja állni a helyét azokban a helyzetekben, melyek majd reá várnak.

Érdekesen árnyalja a képet, hogy hazánkban a legnehezebb helyzetben élő gyerekek egy része nem magyar, hanem cigány, illetve beás anyanyelvű. Sehol nincs példa arra, hogy e kisdiákok anyanyelvükön tanuljanak. Kérdés, hogy a kétnyelvűség hogyan befolyásolja az iskolai nyelvi hátrány jelenségét. Erre a kérdésre vizsgálataink meglepő választ adnak: arra a felismerésre jutottunk, hogy a cigány gyerekek kétnyelvűség-problémája nem a magyar és a cigány vagy a magyar és a beás közötti váltás nehézségei miatt okoz sok gondot az iskolában, sokkal inkább az otthoni környezet fogalmi struktúrája és az iskolában megjelenő világ fogalmi struktúrája közötti váltás miatt.

Sajnos ez a különbség az iskola szempontjából úgy tűnik föl, mint értékelhető és értékelhetetlen nyelvi teljesítmények különbsége, és az iskola a legkeményebb módon érvényesíteni is tudja az „értékelhetetlen” kategóriába sorolt tanulóval szembeni szelektációs mechanizmusait. Az otthoni környezet azonban másfajta nyelvi teljesítményeket vár el a gyermektől az iskola előtti hat évben és később is.

Talán nem túlzás a Charles A. Ferguson által diglossziának nevezett nyelvi szakadék meglétére gondolni. „A diglosszia olyan állandósult nyelvi helyzet, amikor létezik egy nagymértékben szabályozott, iskolában tanulható, grammatikailag bonyolultabb, a mindennapi nyelv fölé helyezett változat, amely a mindennapi társalgásban nem használatos a közösség egyetlen szektorában sem.”⁴ Ferguson ezt elsősorban olyan esetekben tárgyalja, mint a svájci német, a haiti francia vagy a különböző arab közösségek, tehát olyan helyzeteket elemez, ahol az iskolában tanulható nyelv elvileg ugyanannak a nyelvnek egy kidolgozottabb változata, mint amit a családok otthon beszélnek. A hazai cigány közösségek döntő többségére ez az elméleti keret könnyen alkalmazható, hiszen háromnegyedük anyanyelve magyar. Vizsgálatunkban őket a rakacai és a tiszabői iskolások képviselik. Az alsószentmártoni, gilvánfai, magyarmecsei gyerekeknél ezt a jelenséget kiegészíti a beás nyelv léte. Az igazi kérdés az, hogy ez a tényező jelent-e többlethátrányt a gyerekeknek, vagy ellenkezőleg, pedagógiaiilag hasznosíthatón kulturális kincsről van szó.

A felmérés elkészítése körülményeinek, valamint értékelésének részletes ismertetése talán szemléletesebben mutatja be a nyelvi hátrány kialakulásának meglehetősen összetett problémakörét. Reméljük, az okok feltárásával hozzájárulhatunk jó néhány tanuló iskolai sikertelenségének enyhítéséhez.⁵

³ Réger Zita: Utak a nyelvhez. Akadémiai Kiadó, Bp., 1990.

⁴ Ferguson, C. A. (1959): Diglossia. Word, 15:325–40.

⁵ A dolgozatban szereplő feladatsor-részleteket abból a nyelvi felmérésből emeltük ki, amelyet 1995 szeptemberében az Amrita Egyesület által első osztályosok körében végeztünk el. A feladatsort Derdák Tibor és Varga Aranka állította össze.

1. ábra – Kösd össze az ugyanolyanokat! A felmérés 5. feladata



Az iskolák

A felmérésben részt vett iskolák bemutatásának szempontjai: az iskola földrajzi és társadalmi elhelyezkedése, tanulóinak száma és a szülők foglalkozása, iskolai végzettsége.

1. táblázat

Iskola	Elhelyezkedése	Létszám
pécsi JPTE Gyakorló Iskola	belvárosi	400
pécsi Berek Utcai Általános Iskola	városi, lakótelepi	513
Magyarmecseki Általános Iskola	falusi – körzeti beiskolázású	130
Gilvánfai Általános Iskola	falusi – alsó tagozatos	37
Egyházasharaszti Általános Iskola	falusi – körzeti beiskolázású	175
Alsószentmártoni Általános Iskola	falusi – alsó tagozatos	70
Tiszabői Általános Iskola	falusi	340
Rakacai Általános Iskola	falusi	150

2. táblázat

Iskola	Szülők végzettsége			Szülők munkahelye	
	legfeljebb 8 általános	középfokú	felsőfokú	van	nincs
pécsi JPTE Gyakorló Iskola	3	13	25	41	2
pécsi Berek Utcai Általános Iskola	12	36	4	42	10
Magyarmecseki Általános Iskola	17	7	0	6	18
Gilvánfai Általános Iskola	15	1	0	4	12
Egyházasharaszti Általános Iskola	30	5	0	3	32
Alsószentmártoni Általános Iskola	32	4	0	5	31
Tiszabői Általános Iskola	70	10	0	8	72
Rakacai Általános Iskola	23	3	0	3	23

(A tiszabői iskola számadatai nem pontosak, mivel a felméréskor még nem állt a rendelkezésére valamennyi információ a szülőkről.)

Néhány személyes kiegészítés:

A JPTE 1. számú Gyakorló Általános Iskolája Pécs belvárosában található idén részben felújított régi épületben. Ez az intézmény a gyakorlóterepe a pécsi egyetemről kikerülő tanárjelölteknek. Így természetesen az iskola pedagógusainak többsége a főiskolás diákok gyakorlati vezető tanára. Evfolyamonként két-három osztállyal, 20-30 tanulóval, összességében 400 körüli létszámmal működik az iskola. A különböző tantárgyak szakosítása már második osztályban megkezdődik a készségtárgyakkal. Az általános iskolás tanulók legtöbbje az iskola vonzáskörzetébe tartozik, de a színvonalas angol és francia nyelvoktatás, valamint gyakorlóiskolai presztízis miatt Pécs távolabbi helyeiről is iratkoznak be tanulók. A felmérést a 22 fős 1/a osztályban végeztük el. Az itt tanuló gyerekek szülei nagyrészt tanárok, de van mérnök, orvos, jogász, biokémikus, matematikus és középfokú végzettségű szülő is.

A *Berek Utcai Általános Iskola Pécs Kertvárosának lakótelepi részén* épült 23 éve. Az iskola a megnyitása utáni években nehezen tudta fogadni a vonzáskörzetébe tartozó valamennyi diákot, hisz az új lakótelepre költöző fiatal családok szinte mindegyikében volt iskolás korú gyerek. Jelenleg évfolyamokként két-három osztállyal, 25-30 tanulóval, összességében 513 tanulóval működik az iskola. A különböző tantárgyak szakosítása már első osztályban megkezdődik a készségtárgyakkal. Az alsó tagozatban évek óta eredményesen folytatják azt az *iskolakísérletet*, mely az egyes tantárgyak napi órakeretének meghatározását a tanítóra bízta. Így a tanító a tanulók terhelhetősége szerint rugalmas órakeretben dolgozhat.

A felmért 1/a osztályos tanulók szüleinek nagy része *szakmunkás*: van köztük varrónő, esztérgelyos, villanyszerelő, tímár, fodrász és bolti eladó, irodai dolgozó, sofőr, illetve vállalkozó.

A *Magyarmecskesi Általános Iskola négy falu*: Gyöngyfa, Kisasszonyfa, Magyartelek és Magyartelek iskoláit fogadja. Bár a falu Pécestől 40 km-re található, az itt tanító tanárok egy része Pécsről jár ki nap mint nap. Az iskola régi épülete mellett egy *tágas*, nemrégiben épült szárnyban tanul több osztály. Az intézményhez tornacsarnok nem tartozik, de egy hatalmas, rendben tartott terület és *tornapálya* található az iskola mögött. Az iskola évfolyamokként egy osztállyal, 15-20 tanulóval, összességében 130 körüli létszámmal működik. A különböző tantárgyak szakosítása a felső tagozatban kezdődik. Az első osztályos tanulók *szülei nagyrészt munkanélküliek* vagy háztartásbeliek. Az a kevés szülő, akinek van munkája, gazdálkodóként, gépkocsi-vezetőként, nehézgépezésként dolgozik.

A *Gilvánfai Általános Iskola csak alsó tagozatot* működtet. A falu iskolás korú gyerekei egy ideig a magyarmecskesi iskola vonzáskörzetébe tartoztak. A gilvánfai alsó tagozat három éve fogadja a falu kisiskolásait. A családi ház jellegű iskolában, szűkös helyen, összevont évfolyamokkal dolgoznak a pedagógusok. Évfolyamokként 8-10 tanuló, összességében körülbelül 37 fő jár ebbe az iskolába. A felmérésben részt vett tanulók *szülei nagyrészt munkanélküliek* vagy jövedelemplótló támogatásból élnek, végzettségük hat, illetve nyolc általános. A munkahelyjel rendelkező néhány szülő konyhalányként, sofőrként dolgozik.

Az *Egyházasharaszti Általános Iskola körzeti beiskolázású intézmény*. Siklósnagyfalu, Egyházasharaszti és Alsószentmárton tartozik az iskola vonzáskörzetébe. Az iskola igazgatójának elbeszéléséből megtudhattuk, hogy néhány évvel ezelőtti a körzetükbe tartozó diákok valójában ebbe az iskolába jártak. Az utóbbi években azonban a körzetbe tartozó szinte valamennyi magyar tanuló a közeli Siklós város valamelyik általános iskolájába iratják be. Így jelenleg az évfolyamokként egy osztállyal, 19-20 tanulóval, összességében 170 körüli létszámmal működő iskolába szinte csak cigány származású tanuló jár. A különböző tantárgyak szakosítása a felső tagozatban kezdődik. Az első tanuló szüleinek *több mint 90 százaléka munkanélküli*, illetve háztartásbeli. A felmért osztályban az a három szülő, akinek van munkája, gyermekkísérőként, esztérgályosként és alkalmi munkásként dolgozik. A szülők közül kevesen rendelkeznek szakmával, legtöbbjük végzettsége nyolc, illetve hat általános.

Az *Alsószentmártoni Általános Iskola az Egyházasharaszti Általános Iskola intézményéhez tartozik*. Az alsó tagozatos diákok Alsószentmártonban, a felső tagozatos diákok Egyházasharaszti-ban tanulnak. Az alsószentmártoni alsó tagozat egy földszintes iskolaépületben kapott helyet. Itt négy osztály, összességében 70 diák tanul délelőttől. Az első osztályos tanulók *szülei kevés kivétellel munkanélküliek* vagy háztartásbeliek. A 19 első osztályos tanuló szülei közül csak öt szülőnek van munkahelye, ők szakmunkát és alkalmi munkát végeznek. A szülők közül kevesen rendelkeznek szakmával, legtöbbjük végzettsége nyolc, illetve hat általános.

A *Tiszabóci Általános Iskola tágas épületében* évfolyamokként két osztály, osztályonként 20-25, összességében 340 gyerek tanul. A nyolcadik osztályt befejező tanulók *kétéves szakiskolai képzés* keretében folytathatják ugyanitt a tanulmányaikat.

Az első osztályt kezdő diákok az óvodai teljesítményeik alapján kerülnek az „a”, illetve a „b” osztályba. A „b” osztályban csak cigány gyerekeket találunk. Az „a” osztályban is csak öt nem cigány gyerek jár, mivel a nem cigány szülők túlnyomó része Fegyvernekre iratja be gyermekét első osztálytól fogva. A *szülők – a felmért két első osztályban – szinte kivétel nélkül munkanélküliek* vagy háztartásbeliek. Csak egy-két szülő dolgozik, például konyhalányként, illetve idény-munkásként. A szülők közül kevesen rendelkeznek szakmával, legtöbbjük végzettsége nyolc, illetve hat általános.

A *Rakacai Általános Iskola felé tartva a környéken mindenfelé bogycát, terméseket gyűjtő* családokkal találkoztunk. A pedagógusok arról számoltak be nekünk, hogy ilyentájt jó néhány gyerek iskola helyett a családjának segít, „bogycázik”. Nem egy közülük aztán évet is kénytelen ismételn a sok hiányzás miatt. Az iskola, bár nem a falu közepén található, mégis messziről szembetűnik. A szép nagy területen álló *felújított iskolaépület* mellett egy nemrégiben épült *tornacsarnok* is található.

Az iskola évfolyamonként egy-egy osztályt működtet; az összlétszám 150 fő körüli. Az első osztályt az iskola vezetése már évek óta ugyanarra a kollégára bízta, akinek nagy tapasztalatai vannak a gyerekeknek az iskola elvárásaihoz való szoktatásában. A *szülők jórészt munkanélküliek* vagy háztartásbeliek. Csak három szülő dolgozik: szobafestő, italboltvezető és gépszerelő a szakmájuk. A szülők közül kevesen rendelkeznek szakmával, legtöbbjük végzettsége nyolc, illetve hat általános.

Az ismertetésből talán kitűnik, hogy egyes iskolák nemcsak földrajzilag, hanem társadalmilag is nagyon távol vannak egymástól. Ez nem meglepő, hisz az iskolák megválasztásakor fontosnak tartottuk, hogy *a magyar társadalmon belüli végleteket keressük meg*. A kiválasztott iskolákon belül azonban nincs nagy eltérés az odajáró tanulók társadalmi helyzete között. Kedvező feltételekkel indulnak az értelmiségi belvárosi, illetve a jó szakmákkal rendelkező lakótelepi szülők gyermekei. Az 6 eredményeiket összehasonlítva az aluliskolázott, munkanélküli családból származó falusi gyerekek eredményeivel, érzékletes képet alkothatunk ez utóbbi tanulók felzárkózási esélyeiről.

2. ábra – Rajzolj mellé jobbra ugyanolyant! A felmérés 9. feladata



A társadalmi hátrányok enyhítésének formái

Megvizsgáltuk, hogy a *különböző intézmények és szervezetek* hogyan járulnak hozzá a társadalmi hátrányok enyhítéséhez: átlagosan hány évet töltöttek az *óvodában* (3. táblázat), *milyen anyagi segítséghez juthattak az iskolakezdekör, milyen a napközis ellátás számukra*.

3. táblázat

Iskola	Óvodában eltöltött átlagév
pécsi JPTE Gyakorló Iskola	3,5
pécsi Berek Utcai Általános Iskola	3,5
Magyarmecskesi Általános Iskola	3
Gilvánfai Általános Iskola	2,5
Egyházasharaszti Általános Iskola	2
Alsószentmártoni Általános Iskola	3
Tiszabői Általános Iskola	2
Rakacsi Általános Iskola	2

A JPTE Gyakorló Iskola tanulónként átlagban 800 forinttal tudott volna hozzájárulni a tankönyvek megvásárlásához. A szülők nyilatkozhattak, igénylik-e ezt az összeget, vagy lemondanak róla más tanuló, illetve az iskolai könyvtár javára. A szülők túlnyomó része erre a könyvtámogatására nem tartott igényt. A napközit körülbelül a tanulók fele veszi igénybe, így a két első osztályból tevődik össze a 24 fős napközis csoport.

A *Berek utcai iskola* 730 Ft tankönyvsegéllyel, valamint néhány esetben étkezési hozzájárulással próbál segíteni a tanulók családjainak. A napközit a legtöbb tanuló igénybe veszi. Az elsősoikkal néhány harmadikos is tanul délutánonként, így a két évfolyamból 30 fős csoport áll össze.

A *magyarmecskesi iskolában* a helyi önkormányzatok minden tanuló tanszerét (a szükséges füzeteket és tankönyveket) megvásárolták. A napközi az alsó tagozatban működik.

A *gilvánfai iskola* minden tanulójának tanszerét (a szükséges füzeteket és tankönyveket) a helyi önkormányzat megvásárolta. A napközi, mely a falu óvodájában működik, valamennyi tanuló számára ingyenes.

Az *egyházasharaszti iskolában* az önkormányzat megvásárolta tanulói részére a tankönyveket, 3000 forint évkedési és rendszeres nevelési segéllyel támogatja tanulóit. A napközi költségeit is a helyi önkormányzat vállalta magára. Az első, második és harmadik osztályos gyerekek egy csoportban (22 fővel) tanulnak délutánonként.

Az *alsószentmártoni iskolában* a helyi önkormányzat a tanulók tankönyveit megvásárolta. A szükséges egyéb tanszerekre 2000 forint iskolakezdési, évközben pedig valamennyi tanuló részére rendszeres nevelési segéllyt biztosít. Két napközis csoport működik az iskolában, az első osztályosokkal külön nevelő foglalkozik délutánonként.

A *tiszabői iskola* a szükséges tankönyveket kölcsönzi azoknak a tanulóknak, akiknek a szülei nem tudják megvásárolni. A gyerekek ezeket a könyveket csak az iskolában használják, nem viszik haza. Néhány tanuló kapott tankönyv-hozzájárulást. Szeptember végén a diákok jelentős részének az iskolai könyveken kívül semmiféle más tanszere nem volt. Napközit az iskola jelentkezők hiányában nem működtet.

A *rakacsi iskola* minden tanulójának valamennyi tanszerét (a szükséges füzeteket, tankönyveket, írószereket és tornafelszerelést is) a helyi önkormányzat megvásárolta. Bár napközit az iskola jelentkezők hiányában nem működtet, a tanulók tízórait kapnak az iskolában.

Látható, hogy a tanulmányokhoz nyújtott szociális segítség mértéke és formái változatos képet mutatnak. Alighanem mindenhol a pedagógusok pozícióját tükrözi az adott önkormányzat döntéshozatali rendjében. Azt kizártnak tarthatjuk, hogy a szegény családok önállóan is tudnák érvényesíteni érdekeiket. Fontosnak tartjuk a pedagógusok kiállítását a gyerekek körülményeinek javítása ügyében, Kertesi Gábor kutatásai azonban arra figyelmeztetnek bennünket, hogy az ilyen jellegű segítségnél sokkal hatékonyabbnak tartjuk a pedagógusok szakmai munkáját. E munka eredményessége felmérésünk adataiból mégsem állapítható meg, hiszen a kiinduló feltételek éppen a legtöbb odafigyelést igénylő gyermekek esetében aránytalanul megnehezítik a kollégák munkáját.

A tanulók anyanyelve

Az iskolák kiválasztásában fontos szempontunk volt a tanulók anyanyelve. Kíváncsiak voltunk arra, hogy mi a különbség az egynyelvű és a kétynyelvű gyerekek között. Meglepo eredményre jutottunk: azt tapasztaltuk, hogy a tanulók teljesítménye nem anyanyelvükkel, hanem a szülők szociális helyzetével függ össze. A két kelet-magyarországi iskola kisdíkjainak teljesítménye a leggyengébb, pedig ott mindenki magyar anyanyelvű. Ezzel szemben az alsószentmártoni és gilvánfai tanulók, akik otthon születésüktől fogva, mindig románul beszéltek, jobban tudnak megbirkózni magyar nyelven kapott feladatokkal, mint azok a magyar anyanyelvű kortársaik, akiknek társadalmi környezetük egy árnyalattal kedvezőlenebb. Tekintsük végig ismét az iskolák felmért tanulóit ezúttal anyanyelvük szempontjából.

4. táblázat

Iskola	Tanulók anyanyelve	
	magyar	cigány (beás)
pécsi JPTE Gyakorló Iskola	22	0
pécsi Berek Utcai Általános Iskola	25	0
Magyarmecskesi Általános Iskola	8	4
Gilvánfai Általános Iskola	0	8
Egyházasharaszti Általános Iskola	1	17
Alsószentmártoni Általános Iskola	0	19
Tiszabői Általános Iskola	44	0
Rakacai Általános Iskola	13	0

A nem magyar anyanyelvű diákok között jelentős eltérés mutatkozik abban a tekintetben, hogy anyanyelvüket milyen helyzetekben és mértékben használják. Ez egyénenként is változó, de azt figyeltük meg, hogy az egy közösségbe tartozó tanulók anyanyelvhasználatában hasonló. Ezért fontosnak tartjuk a pusztaszámadatok mellé megjegyezni az egyes iskolák esetében a cigány (beás) nyelv birtoklásának milyenségét is.⁶ A tanítás nyelve egyébként mind a nyolc iskolában a magyar. A négy dél-baranyai iskolában történtek próbálkozások a tanulók anyanyelvének iskolai megjelenítésére, de az még mindenhol nagyon messze van a realitásoktól, hogy beás cigány nyelven folyjék az oktatás.

A JPTE gyakorlóiskolájában minden tanuló magyar származású és anyanyelvű.

A Berek utcai iskola tanulóit valamennyien magyar származásúak. Kivételt képez két cigány tanuló, ám anyanyelvük nekik is magyar.

A magyarmecskesi iskola tanulóinak egyharmada cigány, a többi magyar származású. A cigány tanulók még értik a szüleik román anyanyelvét, de beszélni már leginkább magyarul beszélnek.

A gilvánfai iskolában a tanulók mindegyike román anyanyelvű cigány gyermek. Anyanyelvüket azonban inkább az otthoni környezetben használják, az iskolában legtöbbször magyarul beszélnek.

Az egyházasharaszti iskolában a tanulók egy magyar származású diák kivételével mindannyian román anyanyelvű cigányok. A cigány tanulók a legtöbb helyzetben anyanyelvüket használják. Talán kizárólag a tanítási órán beszélnek magyarul.

Az alsószentmártoni iskolában csak román anyanyelvű, cigány származású diákok járnak. A gyerekek csak a tanárokkal beszélnek magyarul. Egymás között még az iskolában is anyanyelvüket használják.

A tiszabői iskolában a 44 első között öt gyerek magyar. Ők mind a jobban teljesítő „a” osztályba tartoznak 19 cigány társukkal együtt. A gyengébben teljesítő „b” osztály 20 tanulója mind cigány. A tiszabői cigányok magyar anyanyelvűek. A cigány nyelvet a faluban senki nem ismeri, mivel sok emberöltővel ezelőtt kihalt.

A rakacai iskolában az első osztályos diákok közül két tanuló magyar származású és anyanyelvű. A többi gyerek cigány származású, de ők is magyar anyanyelvűek. A cigány nyelvet a faluban senki nem ismeri, éppúgy régen kihalt, mint Tiszabőn.

A felmért falvak első látásra mind egyformán szegény településeknek tünnek. Az anyanyelv tekintetében azonban láthatjuk, hogy óriási a különbség. Azt várhatnánk tehát, hogy a tanulók magyar nyelven nyújtott teljesítménye egyéb különbség híján az anyanyelvi eltéréseket követi. *Eredményeink rácafoltak* erre a feltételezésre. Nekünk magunknak is, akik a felmérést végeztük, csak ennek láttán jutott eszünkbe jobban megvizsgálni egymás közötti egyéb különbségeiket, így például a szociális helyzetben mutatkozó eltéréseket.

⁶ Réger Zita: Vizsgálatok a cigány gyerekek magyar nyelvi oktatás-nevelés köréből II. (MTA Nyelvtudományi Intézet, PTF, 1980. Pécs.)

A szociális helyzet legkönnyebben hozzáférhető mutatója a munkanélküliségi arány. A dolgozatunk 2. táblázatában közölt *munkanélküliségi adatok* olyan kis abszolút számokkal dolgoznak, hogy eleinte magunk sem tulajdonítottunk jelentőséget az aránykülönbségeknek. A teljes egészében cigány lakosságú Gilvánfa első osztályában a szülők egyharmada dolgozik, míg a rakacai vagy tiszabói iskolában ez az arány alig haladja meg a 10%-ot. Bármilyen kevés család alapján számoltuk is ki ezeket az arányokat, az országos adatok visszaigazolják ezt a különbséget. Az Alföldön és az északi iparvidéken a rendszeres munkával rendelkező férfiak aránya a cigányságon belül 21% körül alakult 1993-ban, addig a Dél-Dunántúlon elérte az egyharmadot. Hasonló különbségeket mutat ki a kelet- és nyugat-magyarországi cigányság társadalmi helyzete között az 1971-ben végzett országos felmérés⁷ is, pedig akkor még munkanélküliség nem volt, tehát a felmérés más jellegű adatokkal közelítette meg az egyes régiókban élő cigányság helyzetét. Így például látványos különbségeket mutatott a régiók között az egy ágyra jutó személyek száma, az árnyékszékek megléte, az egészséges ivóvíz, az egy főre jutó m², az egy háztartásra jutó kerékpár. Míg például 1971-ben a dunántúli beás cigányoknak 48,8%-a rendelkezett kerékpárral, addig a Borsod megyei cigányok körében ez az arány 20% alatt maradt. Úgy tűnik tehát, hogy a kelet-magyarországi iskolák látszólag indokolatlanul gyenge eredménye a társadalmi környezet állapotára utal.

A Kelet-Magyarországon élő cigány gyerekek esélyei annyival rosszabbak, hogy anyanyelvi „előnyük” semmit nem ér. Vizsgálódásainkból arra a következtetésre jutottunk, hogy az általuk beszélt magyar nyelv és az iskolában megkövetelt magyar nyelv *mintha két különböző nyelv lenne*. Úgy találjuk, hogy a *Basil Bernstein* által fölállított és oly sok vita tárgyát képező teória az eredeti bernsteini vizsgálati csoportokhoz képest fokozottan érvényes a kelet-európai cigányság körében.

Gondolatmenetünk ellenőrzése szempontjából szerencsés helyzetben voltunk, amiért a vizsgálatunkban részt vevő nem magyar ajkú cigány gyerekek éppen beások voltak. A *beás nyelv* ugyanis a román nyelv cigány környezetben megjelenő változata. A beások beszédét bármely iskolázott román ember megérti, és román nyelvnek hallja. Fordított irányban azonban nem működik⁸ a kommunikáció, a beások számára a román televízió, újságok, könyvek nyelve idegen nyelv. A beás nyelv ugyanis kimaradt azokból a társadalmi mozgásokból, amelyeket a mai román nyelv fogalomrendszere tükröz.

Arra a *meglepő következtetésre* jutottunk, hogy a beás anyanyelvű cigány gyerekek számára nem jelent külön nehézséget, hogy az iskolával magyarul kell megbirkózniuk, és valószínűleg nem jelentene számukra könnyebbséget, ha román tankönyvekből tanulnának. A cigány társadalmi környezetben használt nyelvi kifejezőeszközök használati köre és fogalmi struktúrája annyira eltér az iskola által elvárt és közvetített világ nyelvi eszközrendszerétől, hogy a kisgyerek számára ez a különbség sokkal nehezebben feldolgozható, mint adott esetben az anyanyelv és a többségi társadalom-nyelve közötti váltás.

⁷ BESZÁMOLÓ a magyar cigányok helyzetével foglalkozó, 1971-ben végzett kutatásról. (A kutatást Kemény István vezette.) Magyar Tudományos Akadémia Szociológiai Kutató Intézetének kiadványai, Bp., 1976.

⁸ Kovács Katalin: *Florilýé da primavara – Tavaszi virágok* I. Beás cigány iskolai énekeskönyv, Előszó (Derdák Tibor) 10. o. (Gandhi Középiskola/Fii cu noi, Pécs, 1994.)

A jelzett probléma megértéséhez természetesen széles körű vizsgálatokat kellene elvégezni. A különböző anyanyelvű cigány társadalmi közegekben rögzített szövegek és az iskolai oktatáshoz használt szövegek fogalmi struktúrájának összehasonlítása szükséges volna annak megállapításához, hogy pontosan miféle nehézségekkel kell szembenéznük az első osztályos cigány kisgyermeknek.

A felmérés feladatai és értékelési módja

Először a felmérés feladatainak értékelési módját szeretnénk megadni (5. táblázat). Ezután részletezzük külön-külön a feladatokat, kiemelve a megfigyelés fontos szempontjait.

5. táblázat

UTASÍTÁS	ÉRTÉKELÉS				
	3 pont	2 pont	1 pont	1 pont	0 pont
1. Kösöd össze a gombákat!	a feladatot jól oldja meg		csak a megoldás módját érti	más módon oldja meg jól a feladatot	nincs megoldás
2. Színezd ki a labdát!					
3. Húzd alá a biciklit!					
4. Karikázd be az autót!					
5. Kösöd össze az ugyanolyanokat!	a feladatot jól oldja meg			más módon oldja meg jól a feladatot	nincs megoldás
6. Színezz ki két különbözőt!					
7. Húzd alá vonallal a legkisebbet!					
8. Karikázd be a hasonlókat!					
9. Rajzolj mellé jobbra ugyanolyant!	a feladatot jól oldja meg		csak a megoldás módját érti	más módon oldja meg jól a feladatot	nincs megoldás
10. Rajzolj mellé balra ugyanolyant!					
11. Rajzolj alá ugyanolyant!					
12. Rajzolj fölé ugyanolyant!					
13. Kösöd össze vonallal a négyzeteket!	a feladatot jól oldja meg			más módon oldja meg jól a feladatot	nincs megoldás
14. Színezd ki a köröket!					
15. Húzd alá a betűket!					
16. Karikázd be a számokat					
17. Karikázd be, amit télen látsz!	a feladatot jól oldja meg		hiányos megoldást ad	más módon oldja meg jól a feladatot	nincs megoldás
18. Karikázd be, amit tavasszal látsz!					
19. Karikázd be, amit nyáron látsz!					
20. Karikázd be, amit ősszel látsz!					
21. Rajzolj a keretbe órát!	a feladatot jól oldja meg		csak a megoldás módját érti		nincs megoldás
22. Rajzolj a keretbe egyenes vonalat!					
23. Rajzolj a keretbe állatot!					
24. Rajzolj a keretbe növényt!					
25. Mese lerajzolása (kb. 14 elem)	legalább 8 elem	8-nál kevesebb elem	4-nél kevesebb elem		semmit v. más rajzol

25. feladat: Rajzolj le mindent az alábbiakról!

Hófehér paripán gyémántos köpönyegében, mint a szélvész, vágatott a legkisebb királyfi a hollőfekete hajú lány felé, mert messziről látta, hogy a hatalmas tűzokádó mocsárszöld sárkány nemsokára megérkezik, és elviszi magával a kénkövekkel kirakott világvégi palotájába harmadik feleségének

3. ábra – Első osztályos tanuló rajza a 25. feladatra a pécsi Berek Utcai Általános Iskolából⁹



Az értékelési táblázatban felsorolt 25 feladatot aszerint osztottuk csoportokra, hogy milyen ismereteket, készségeket mérnek. Az alábbiakban az egyes csoportok részletes ismertetésével szeretnénk bemutatni, hogy a felmérésben a nyelvi készség mely oldalait vizsgáltuk. Külön kiemeljük egy-egy csoportban a legösszetettebb, legnagyobb nehézséget okozó feladatokat.

Az első csoportban lévő feladatok az iskolában gyakran előkerülő *tanári utasítások megértését* vizsgálták. A „színezd ki”, „karikázd be”, „húzd alá”, „kösd össze” utasítások az első iskolai napoktól kezdve előfordulnak. A gyerekek számára a „húzd alá” a legelvontabb utasítás.

A következőkben néhány *fogalom meglétét* figyeltük meg. Ezek az „ugyanolyan”, „különböző”, „legkisebb”, „hasonló”. Érdemes külön kiemelni ezek közül azt a kétszeres elvonatkoztatást igénylő feladatot, ahol ki kell színeznii a cicák és a kacsák közül két különbözőt. A felmérés 6. feladata

4. ábra – Színezz ki két különbözőt! A felmérés 6. feladata



⁹ A rajzokat a felmérésben részt vett első osztályos tanulók rajzaiból válogattuk. A lapunkat díszítő illusztrációk mindegyike a felmérés 25. feladatához készült.

A harmadik csoportban található feladatok azt mérték, mennyire ismerik a tanulók az írás- és olvasástanulásban elengedhetetlen *irányok jelentését*. (Tehát azt figyeltük meg, tudnak-e a tanulók „jobbra”, „balra”, „alá” és „föle” rajzolni.)

Az iskolához kötődő, legtöbbet ott használt ismereteket vizsgálta mennyiségi szempontból is a következő néhány feladat. A síkidomok közül a négyzeteket és a köröket kellett kiválasztani. (Ismeretük a matematika mellett más tantárgyakban is elengedhetetlen.) A másik fontos feladat a számok és a betűk felismerése volt. Külön értékeltük, hogy az „elrejtett” négyzetekből, körökből, számokból és betűkből mennyit sikerült megtalálniuk.

A következő csoportban található rajzok különböző *évszakokat* jelöltek. A feladatban meg kellett jelölni az adott évszakhoz tartozó képeket. Ez alapján sok minden kiderült a tanuló időfogalmáról, valamint az óvodai iskola-előkészítésről.

5. ábra – Karikázd be azokat, amiket ősszel láthatsz, amiket ősszel használnál! A felmérés 20. feladata



Iskolai fogalmak és *gyűjtőfogalmak* milyenségét vizsgálta a következő feladatcsoport. Az üres keretekbe a tanulóknak maguknak kellett órát, egyenes vonalat, állatot és növényt rajzolni.

Az utolsó feladatban tündérmeseelemekből válogattunk össze egymondatos meserészletet. A többszörösen összetett mondatban klasszikus mesei jelzők, mese-szereplők és motívumok találhatók. Ennek meghallgatása után kellett önálló rajzot készíteniük a tanulóknak.

A felmérést a tanulók feladatra haladva, *tanári irányítással* oldották meg. A felmérést végző pedagógus minden feladat előtt megbeszélte a tanulókkal, hogy mely rajzokat kell ebben a feladatban figyelni. Csak ezután kezdte ismertetni a feladathoz tartozó utasítást.

A feladat sor kitöltése 40-50 percet vett igénybe a különböző iskolákban. A kitöltés gyorsasága többek között attól függött, hogy hány tanuló volt az osztályban, hányadik órában végeztük a felmérést, és hogy milyen hamar fáradtak el a tanulók.

A felmérésben összességében 75 pontot lehetett elérni.

Feladatonkénti összevetések

A következőkben szeretnénk néhány érdekes eredményt bemutatni az egyes feladatok tükrében. Azt figyeljük meg, mi lehet az oka az iskolák közötti különösen nagy eltérésnek néhány feladat megoldása esetén.

6. táblázat

Feladat	JPTE Gyakorló	Berek utcai	Iskolák átlagpontszámai feladatonként					Rakaca	Tiszabó 1/b
			Magyar-mecske	Egyházasharaszti	Gilvánfa	Alsó-szentmárton	Tiszabó 1/a		
1.	3	3	3	2,3	3	2,8	2,8	2	1,9
2.	3	3	3	3	3	3	3	2,7	2,7
3.	1,8	2,7	0,9	1,2	1,2	1	1,5	1	0,5
4.	3	3	2,5	3	2,7	2,8	2,8	2,6	1,9
5.	2,3	2,4	2,6	2,1	2,2	1,2	1,7	1,3	0,6
6.	2,5	1,4	0,7	0,3	0,1	0	1,5	0,9	0,9
7.	2,6	2,8	0,1	1,4	1	0,7	0,4	0,7	0,7
8.	1,6	1,1	2,3	1,8	1,8	1,3	1,2	0,4	1,2
9.	3	3	2,8	2,7	2,1	2,3	2,3	1,8	1,2
10.	2,7	2,7	2,5	1,6	1,8	1,7	0,8	1,8	0,9
11.	3	3	2,8	2,7	3	2,7	1,8	2	2
12.	2,9	2,8	2,3	2,5	2,3	1,9	1,7	1,5	1,4
13.	2,8	2,7	2,5	2	2,3	1,8	2,3	1,3	0,5
14.	2,9	2,8	2,8	2,4	1,8	2,3	1,8	2,3	1,5
15.	1,9	2,1	0,3	0,6	0,2	0,3	0,5	0,1	0
16.	2,3	2,6	0,7	0,6	1,2	0,3	0,7	0,3	0,2
17.	2,8	2	2,8	2,5	2,7	1,3	1,3	1,6	1,1
18.	1,8	1	0,8	0,7	1	0,7	0,3	0,7	0,4
19.	1,4	1,2	1,3	1	1,1	0,8	0,9	0,7	0,2
20.	1,09	0,8	1	0,4	1	0,6	0,8	0,5	0,4
21.	3	3	2,5	2,6	3	2,7	3	2,5	2,4
22.	3	2,7	2,8	2,5	2,7	2,8	2,3	2,5	2,3
23.	3	2,7	2,3	2,8	1,8	2,2	1,3	2,1	1,2
24.	3	2,5	2,7	3	3	2,3	1,3	1,6	0,7
25.	1,3	1,5	0,8	0,5	0,1	0,4	1	0,1	0,4

A feladatok közül azt a hármat emelnénk ki, amelyeknél a legszembetűnőbb az azonos korosztályú tanulók teljesítményének különbsége.

A 6. feladatot már a feladatsor ismertetésénél külön megemlítettük. A megoldásához a feladatban szereplő két fogalomnak nemcsak az ismeretére, hanem az együttes használatára is szükség van. Ez a fajta feladat tehát a nyelv biztos használatát feltételezi fogalmi szinten is. A pécsi gyakorlóiskola eredménye látványosan megelőzi valamennyi iskola tanulójának pontszámát. Érdekes figyelni arra is, hogy míg a két pécsi iskola általában megközelítőleg hasonlóan teljesít, ebben a feladatban a Berek utcai kisdíjakok eredményei jóval alulmaradnak.

6. ábra – Húzd alá a betűket! A felmérés 15. feladata

C 6 A R 3 12 g Y 5 P B

A 15. feladat arra volt kíváncsi, hogy iskolakezdekör mennyire ismerik fel a betűt a gyerekek. Célunk annak a megfigyelése, hogy a tanulók mennyire vannak szocializálva a tanulásra, azaz ismerős-e nekik a könyv, a betű, mindennapos-e

környezetükben az olvasás. Egyértelműen látható az éles kettéválás a pécsi és a falusi iskolák között.

Az *utolsó feladatban* azt vizsgáltuk, hogy kétszeri hallás után egy idegen szöveg milyen mértékben rögzül a kisdíjak emlékezetében. A felolvasott meserészletről rajzot kellett készíteniük. Az elhangzó népmesei elemek óvodáskorban megszerezhető szókincset feltételezték. A gyerekek munkáját nehezítette, hogy többszörösen összetett mondatokkal kellett megbirkózniuk. A rajzok értékelésekor a legtanulmányosabb annak megfigyelése volt, hogy miből adódtak a pécsi iskolák jobb eredményei. A falusi kisiskolákban tanuló gyerekek közül jó néhány bele sem kezdett ebbe a feladatba, vagy ha rajzoltak is, egészen mást, mint ami elhangzott. A városi iskolák közül a Berek utcájára járó tanulók sokkal szívesebben fogtak hozzá a rajzoláshoz, és bár nem ismertek fel több elemet, mint gyakorlóiskolás társaik, rajzaikat színesebbre és gondosabban készítették.

Vizsgálatunk elméleti következtetései

Azt a jelenséget, amikor a tanuló nyelvi készsége különbözik az iskola nyelvezettől, a szakirodalom a tanulók nyelvi hátrányaként értelmezi. A problémakörrel foglalkozó szakemberek megkülönböztetik a *szociális helyzetből és a kétnyelvűségből adódó nyelvi hátrányt*. Felmérésünk során a kisiskoláskorban megnyilvánuló nyelvi hátrányt két területet kívántuk vizsgálni, amikor *eltérő lakóhelyű, társadalmi helyzetű és anyanyelvű* tanulócsoportokat választottunk ki.

A B. Bernstein-féle kutatások eredményeit vettük alapul a *szociális helyzetből adódó* nyelvi hátrány megfigyeléséhez. Kísérletei során Bernstein azt mutatta ki, hogy a különböző társadalmi helyzetű családokban élő gyermekek nyelvi készsége nagymértékben eltér egymástól. Vizsgálatai a mondat szerkezetére, a szavak használatára, a mondatok jellegére irányultak. Arra a következtetésre jutott, hogy a magasabb iskolai végzettségű szülők nyelvi készségei hasonlóak az iskolai nyelvezethez. Így gyermekeik iskolai pályafutásuk kezdetén megszokott nyelvi közegbe kerülnek. Az alacsonyabb iskolai végzettségű szülők gyermekei azonban a családi nyelvhasználatától merőben eltérő nyelvezettel találkoznak az iskolában.¹⁰

A nyelvi hátrány másik okaként a *kétnyelvűség* merül fel. Sok szakember az iskolai sikertelenség legfőbb okát abban látja, hogy a tanulók oktatása nem anyanyelvükön folyik. A probléma megoldására születő javaslatok is ezzel kapcsolatosak. Az utóbbi évtizedekben számtalan kutatás és kísérlet folyt a cigányság körében Magyarországon, mely a kétnyelvűségen alapuló hátrányok feltérképezésére, enyhítésére szolgált. (Fontos viták zajlottak az egyik megoldási irányvonal, a „cigányosztályok” létrehozása körül.)¹¹

Jól látható a két elmélet ismertetéséből, hogy okaiban és következményeiben is két, egymástól eltérő helyzetleírásra születtek. Mivel azonban mindkettőt a „nyelvi hátrány” fogalmával szokták jelölni, sokan a két problémát *egyként kezelnek*. Szintén alkalmat nyújthat az egybeolvasztásra az a gyakori eset, hogy egy hátrányos helyzetű tanuló egyben kétnyelvű is.

Vizsgálatunk eredményei arra utalnak, hogy a cigány gyermekek esetében a kétnyelvűség problémája eltölpöl a szocializációs különbségekből fakadó nyelvi hátrányé mellett. A tanulók eredményeit nem magyarázza az anyanyelvi különbö-

¹⁰ Basil Bernstein: Társadalmi osztály, nyelv és szocializáció. Valóság, 1971/11.

¹¹ Réger Zita: Cigányosztály, vegyesosztály. Valóság, 1976.

zóság, annál hangsúlyosabb determináló tényező az iskola és a család eltérő szocializációs stratégiája, ami egyformán súlyos nyelvi hátrány formáját öltheti magyar és cigány (beás) anyanyelvű tanulók esetében.

7. ábra – Húzd alá a biciklit! A felmérés 3. feladata



A felmérés értékelése

A felmérés feladatsora azokat az iskolai elvárásokat tükrözte, amelyekkel a tanulók nap mint nap találkozhatnak.

Az alábbiakban a felmért iskolák eredményeinek összesítését (átlagpontszám és százalék) vesszük alapul néhány megállapításunkhoz. Az adatokat a 7. táblázatban szemléltetjük, külön jelölve a tiszabői iskola két osztályát, mivel eredményeik különösen nagy eltérést mutatnak.

7. táblázat

A felmért iskola	átlagpontszám	átlagszázalék
JPTE Gyakorló Iskola	62,9	82,78
Berek utcai iskola	58,96	78,61
Magyarmecseki iskola	49,75	66,33
Egyházasharaszti iskola	47,05	62,74
Gilvánfai iskola	47	62,6
Alsószentmártoni iskola	40,89	54,52
Tiszabői iskola 1/a.	39,75	53
Rakacai iskola	36,23	48,3
Tiszabői iskola 1/b.	27,8	37,06

Igazolták-e felmérésünk eredményei előzetes ismereteinket és feltevéseinket? Ha az iskolák, osztályok eredmény szerinti sorára nézünk, világosan látszik, hogy a sorrendet a társadalmi és szociális helyzet állította fel. Azaz jól látható, hogy valaki minél jobb társadalmi helyzetben élő családból indul, annál jobban meg tud felelni az iskola által támasztott nyelvi követelményeknek. Megelégedhetnek ezzel a megállapítással, ha a tanulók kiválasztásakor még egy szempontot nem határoztunk volna meg: a kétnyelvű diákok vizsgálatát.

Meglepő módon azonban ez a szempont nem módosította a szociális hátrány szerint várható eredményeket. A magyar ajkú cigányközösségek gyermekei csöppet sem teljesítettek jobban, mint a beás nyelvű társaik. Úgy látszik, hogy a hazai zárt cigányközösségek nyelve, fogalomhasználata olyan távolságra van az iskola nyelvétől, hogy a falusi cigány gyerek számára a tanító néni „külföldiül” beszél. Használhatja a magyar, a beás vagy akár a hottentotta nyelvet, a kisdíák számára így is, úgy is érthetetlen lesz, amit neki mond, amit tőle kíván. Magyarországon a leghátrányosabb helyzetű rétegbe tartozók zöme cigány származású, de találha-

tunk számos szociálisan hátrányos helyzetű magyar családot is. Az általuk használt magyar és cigány nyelv egyaránt különbözik az iskolában használt nyelvtől. Ez azt jelenti, vannak olyan magyar és cigány anyanyelvű családok, ahol soha nem kerül elő esténként a mesekönyv, mert más történetek formálják a család gondolkodását, mint a „hivatalos” mesék. Ezekben a családokban nem kell aláhúzni, bekarikázni, összekötni semmit az iskola-előkészítő füzetekben, és nem jelent mindennapos elfoglaltságot a kisgyermek számára a könyvek nézegetése, a színes rajzok elkészítése. Sem magyarul, sem más nyelven nem találkozunk az iskolához közel álló tárgyakkal, fogalmakkal, magyarázatokkal: élete más dimenziókra épül fel. A gyermek és családja joggal érezheti úgy, hogy az „életre” nem a mesekönyvek, a füzetek és a rajzok készítenek föl, hanem a vízhortás, a rőzsehordás, a „bogyózás”, a szomszéd falvakban átélhető kalandok.¹²

A szűk helyi közösségen túllépve azonban egy tanuló társadalmi sikeressége már azon múlik, meg tud-e felelni az iskola által támasztott követelményeknek. Csakhogy ezek jó néhány kisdíák számára sokszor érthetetlen nyelven – az iskola nyelvén – fogalmazódnak meg. Ezért a hátrányos helyzetből érkező kisdíákok esetében – akár magyar, akár cigány származásúak és anyanyelvűek – különösen fontosnak tartjuk az iskolára való szocializálást nyelvi szinten is, mivel csak külső segítséggel válhatnak birtokosaivá későbbi sikerességük eszközeként – az iskola nyelvezetének.

Epilógus

Dolgozatunk helyszíni tudósítás azon vidékekről, amelyek részei is a magyar társadalomnak, meg nem is. Jog szerint a gilvánfai, tiszabói, rakacai gyerekek ugyanabban a világban élhetnének, mint a gyakorló iskolai vagy a Berek utcai kortársaik. Igazság szerint azonban előbbieket az utóbbiaknak még a nyelvét sem értik. Legalábbis ezt tapasztaltuk az iskola látószögéből nézve.

De vajon az iskola érti-e az ő nyelvüket? És a gyakorló iskolai gyerekek érteni fogják-e valaha is azt a másik világot? Van-e, lehet-e kommunikáció a társadalom két vége között? Mi is átláphetnének e sorompókon, és semmit nem kell elveszítünk eredeti értékeinkből. Ahogy Lao-ce mondta a Tao Te King 28. versében:

Aki tudja fehérségét,
mégis őrzi feketeségét:
péllda a világon.
Aki péllda a világon,
az erénnyel összeillő,
állandóhoz visszatérő.¹³

¹² Réger Zita: Cigány gyerekek nyelvi problémái és iskolai sikerei. Iskolakultúra, 1995/24.

¹³ Lao-ce: Tao Te King (ford.: Weöres Sándor). Tercium Kiadó, 1994.

L. Nagy Katalin

Zene és pedagógia¹

A zenepedagógiában sincs egyedül üdvözítő út. A létező legjobbak kiválasztásához ma éppúgy kell jó zenei, mint jó pedagógiai felkészültség. Hiszem, éppúgy rossz az a tantárgypedagógus, aki zeneietlen megközelítéssel „pedagogizál”, mint az a zenepedagógus, akinek mindennapi zenetanítási gyakorlata nem épül tudatos pedagógiai koncepcióvá.

A cím szerint a zenének van elsőbbsége, de az és kötőszóval nemcsak nyelvtani mellérendeltségre, hanem tartalmi egyenrangúságra is utalok a ma zenepedagógiájában. E kettő egymás hatásfokát saját értékeinek hozzáadásával növelni tudó együttese lehet az az „ezredfordulós iránytű”, amely segít a változó iskolarendszer változó körülményei között eligazodni és azokra aktívan reagálni a pedagógiaelméleti szempontból erre még nem igazán felkészült általános iskolai énektanári társadalomnak. Ez adhat szakszerű elméleti alapot a szükségszerű tantervi (tartalmi és szemléleti) megújuláshoz, a helyi körülményekhez jól igazodó tantervek kiválasztásához vagy akár jó adaptív helyi tantervek saját koncepciójú kidolgozásához. A NAT alapján készülő helyi tantervek bevezetéséig ugyan még van idő, de a tájékozódást késő akkor elkezdeni, amikor már cselekedni kell.

A zenetanítás mindig is az „öröm szigete” volt az iskolákban, de mostanában mintha elszigetelődné ez a „sziget” – legalábbis gondolkodásban. Zeneileg jól képzett, elismert gyakorló szakemberekkel találkozáva meglepődöm azon, hogy – mivel saját környezetükben még nem érznek nagy változásokat – nem is gondolkodtak még azon, hogyan tovább. Hogyan tovább, ha egyszer majd teljesen megváltoznak a munka megszokott keretei: az iskola profilja, a tanított tantárgy-rendszer, óraszámok, tartalmak és követelmények, az irányítási rendszer stb. Nem néztek még szembe azzal a ténnyel, hogy ugyanúgy lehetetlen folytatni a munkánkat. A szakma ma nem engedheti meg magának azt a luxust, hogy se bele, se hozzá ne szóljon a körötte változó világ dolgaihoz, s ezzel ne formálja, csak elfogadja az általa is alakított helyett a nélküle kialakult létfeltételeket. Ehhez viszont kivonuló „szigetlakó” helyett bevonuló, együttgondolkodó és -működő partnerré kell válnia az iskoláját működtető környezet valamennyi tényezője (fenntartók, szülők, tanulók stb.) számára. Vagyis: senki és semmi nem kényszerít bennünket a változtatásra, csak (?) a tények belátása: ha egyszer az oktatás/nevelés feltétel-rendszerének működésében minden megváltozott köröttünk, bármily örök érték átadására is vállalkozunk, mi sem tehetjük változatlan formában.

Nincs új a NAT alatt – ...

Számunkra valóban sem tartalmi, sem nevelési vonatkozásban nincs sok új. Mit mondhatunk erre: sajnos vagy szerencsére?

Szerencsére, hiszen tartalmilag olyan értékes, minden részletében kidolgozott koherens egész a Kodály-koncepcióra épített zenetanítás anyaga, hogy az egy

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

ezredfordulós zenepedagógia újító törekvései számára is örök értékű, s így korszerű tudott maradni. Sajnos, mert bármily maradandó értékhez a szintén értékes újakat hozzá lehet és kell is tenni, ha az őrzők általában az Értékre és nem csupán a szűken értelmezett kodályira nyitottak.

Nevelési szempontból azért nem jelent igazán újat, mert a NAT-követelmény-rendszer, amely az egyéni adottságokra építhető, minél teljesebb személyiség kibontakoztatását tűzi ki célul, találkozik a Kodály-koncepciónak a „Zene nélkül nincs teljes ember ... a zene ügye az általános iskolában nem is a zene ügye elsősorban”² gondolatával. Így hát nem is tartalmi és szemléleti megújulás tudna most segíteni a közoktatás zenetanítási „csődként”³ említett jelenlegi helyzetén, hanem az a tanári attitűdváltás és szaktárgyi koncepcionális megújulás, amely képes megláttatni a szűk tantárgyin túli összefüggéseket is, amely képes érvényesíteni a szaktárgyi érdeket az iskolai nevelés egészéhez illesztve, amely nem elzár, hanem kinyit a pedagógiaelmélet szakmai munkánk hatásfokát növelni tudó most legaktuálisabb területeire: a tantervelméletre, didaktikára és a mérés-módszertanra.

Az alábbiakban rövid elméleti összefoglalókkal és tematikus, a napi munka feladataihoz leginkább felhasználható szakirodalmi ajánlással szeretném segíteni a helyi tantervek jó szakmai felhasználását, illetve kidolgozását.

Tantervelmélet és zenepedagógia

„Think globally, act locally!”

Gondolkodj globálisan és így cselekedj saját környezetben is!

(Jean Sinor: *Who is a good music Teacher?* 1995.)⁴

A NAT tantervelméleti alapjairól

1998 szeptemberéig kell bevezetni az 1995-ben elfogadott Nemzeti alaptanterv alapján kidolgozott – vagy saját készítésű, vagy az OKI adatbankjából lehívott, vagy a kettő kombinációjából létrehozott – úgynevezett helyi tanterveket. Akár a tantervkinálat alkotó felhasználásáról, akár szabad választásáról, akár új tantervek írásáról döntünk, feltétlenül rendelkezünk kell alapvető tantervelméleti ismeretekkel.⁵ Azokról az alapokról, amelyek tárgyunkat érintik, feltétlenül szeretnék néhány szót szólni. Az ún. kétpólusú (központi és helyi) tantervi szabályzásból ugyanis adódnak olyan új zenepedagógiai feladatok, amelyek ma még sokkolóan hatnak a kollégákra, de jó szakmai megoldásuk oly mértékben befolyásolja szűkülő keretekben létező énektanításunk működőképességét, hogy már csak ezért is beszélnünk kell róluk.

Tárgyunk szempontjából a 78-as tanterv szakmailag már jó rendszerű tanterv volt, hiszen *zeneművekre*, a belőlük elvonható ismeretekre és *készségfejlesztés* anyagára bontotta föl a tanterv anyagát (1. ábra).

² Kodály Zoltán: *Közönségnevelés. Visszatekintés I.* 1958. 318. o.

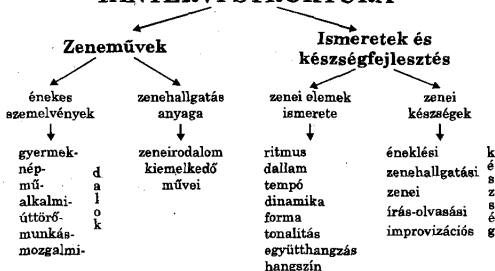
³ Tóth Anna: A Kodály-módszer csődje a közoktatásban. *Népszabadság*, 1996. júl. 18.

⁴ Jean Sinor írása angolul a *Bulletin of the International Kodály Society* 20. évf. 2. számában, 1995 őszén, magyar fordításban az *Ének-zene Módszertani Lapok* 3. évf. 1. számában olvasható. Recenziója e tanulmány szerzőjének tollából e lapban olvasható.

⁵ Lásd erről Ballér Endre összefoglaló munkáját az ajánlott irodalom jegyzékében.

1. ábra

TANTERVI STRUKTÚRA



Ez zenei logikát kifejező jó tartalmi rendszer volt. Ezenkívül lehetőséget adott a *törzsanyag* és a *kiegészítő anyag* megjelölésével, az *osztály* és *egyéni* szintű követelmények differenciálásával és a *kötelezően* megtanítandó anyag mennyiségének *redukálásával* arra, hogy az egységes ismeretanyag társadalmi különbségeket fokozó hatását enyhítse, s hogy a pedagógusnak lehetőséget adjon az egyéni differenciálásra. Ezt a jelenlegi koncepció „előfutárának” tarthatjuk.

A NAT-koncepció új pedagógiai vonásai:

- az eddigi központi kötelezettség és tananyag helyett csak úgynevezett *core/magtantervet* tartalmaz, amely a helyi tantervek alapjául szolgál,
- az eddigi osztályok helyett *életkori szakaszokat* jelöl meg,
- kötelező óraszámok helyett *időarányokat*,
- a tantárgyak helyett úgynevezett *műveltségi területeket* (a mi esetünkben a Művészeteken belül az Ének-zenét) és
- a kötelező közös és egységes tartalom helyett közös *egységessítő követelményeket*.

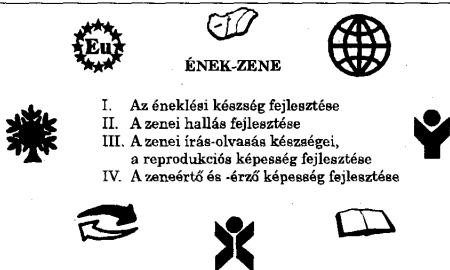
Ez utóbbi teszi majd lehetővé a kimenet orientáltságú tanításban a szabad átjárást a különböző szerkezetű iskolák között, hisz nem kell egységesen mindenkinek a *Béreslegény...* vagy a *Csitári hegyek alatt* című népdalt tudnia elénekelni, hanem az a követelmény, hogy képes legyen, *tudjon* a tantervben megszabott mennyiségben és minőségben régi és új stílusú magyar népdalokat énekelni.

Kulcsszavak

A „core” vagy „mag”-tanterv⁶ az új NAT-ban jelent egyrészt:

- közös követelményeket, amelyeket minden tárgy/műveltségi terület közös hatásával lehet és kell megvalósítani,
- általános követelményeket, amelyek szaktárgyiak (a mi esetünkben az éneklési készségét, a zenehallgatását, az írás-olvasását és a zeneértő- és -érző képesség fejlesztését). E kettő egymásra vonatkoztatási rendszerét tartalmazza ének-zenei szempontból a következő ábra:

2. ábra



- a tantárgyak számára kidolgozott úgynevezett *részletes követelményeket*, amelyek magukban foglalják azt a *tananyagot*, amit tanítani kell, az *általános fejlesztési kompetenciákat*, valamint azt az ún. *minimális teljesítményt*, amelyet minden tanuló számára biztosítani kell, bármely iskolába járjon is.

A részletes szaktárgyi követelmények három rubrikája mellett találhatunk jellegzetes *piktogramokat*, szám- és betűkódokat, melyek visszautalnak a közös és általános követelményekkel való kapcsolatra, láthatóvá, egyértelművé téve, grafikaiailag is megjelenítve e kapcsolatrendszerét. Például az *Éneklés* témaköre előtt látható három piktogram a tananyag természetes kapcsolódását jelenti a Hon- és népismeret, a Kapcsolódás Európához és a nagyvilághoz közös követelményekhez.

⁶ A fogalom magyarázatát lásd Boller-Szebenyi: A tananyag és a tanterv tervezése a következő évtizedben. Új Pedagógiai Szemle, 1992. 12. sz. 105. o.

3. ábra

RÉSZLETES KÖVETELMÉNYEK A 10. ÉVFOLYAM VÉGÉN

(A példátartástól eltérő betűvel szedve)



ÉNEKLÉS



Magyar népdalok, népballedak, történelmi dalok, virágénekek, a hazai nemzetiségi és etnikai kisebbségek dalai.



Más népek dalai.

Az európai műzene kialakulása: középkori egyházi és világi dallamok.



Magyar műzenei szemelvények a középkortól a XIX. sz.-ig.

Énekelhető szemelvények Bartók Béla, Kodály Zoltán és tanítványainak vokális zenéjéből.

Tiszta éneklés, kulturált, egységes hangzás, többszólamú éneklési készség csoport- és osztályszinten.

IA; ID

A zenei stílusok és karakterek iránti érdeklődés és az értékes zene iránti igény. **IB**

Tudjon további 15-20 népdalt, műdalt, kánont előadni emlékezetből.

Ismertebb zeneművek témáinak felismerése, éneklése.

Másnak nem hiányzik az Éneklésből *kommunikációs kultúra* piktogramja? Késérő megjegyzés az az észrevételem, hogy a tanterv szakmai anyagát elkészítők szakmai csoportok és a közélet országos vitái után is kimaradhatott a piktogramos jelzések-ből az az „apróság”, ami az *ének-zenei nevelés lényege*: hogy az *éneklés egyúttal kommunikációs kultúra* is.

A *Zenei olvasás-írás* részben, ahol *grafikai jelek* közvetítenek *információkat*, szerepel a kommunikáció, ott ezt a jelet hangsúlyozni kívánták. Az Éneklés tartalmi egységben azonban, ahol a lélektől lélekig vezető úton, a zene, a „*vox humana*”, az emberi hang a *kommunikáció eszköze*, ott „véletlenül” kimaradt. ... Szakmai szemléletünkről bizony többet mond az, amit kifelejtettünk, mint amit beletettünk! Csak irigyelni tudom a többi társművészeteket, ahol a tantervkészítők már a fejlődésben az EGÉSZ terület alapjellemezőjeként jelölték meg a *kommunikációt és a testi/lelki harmóniát*. Ha ez az ének-zenéből csak írásban maradt ki, de a zenetanítási gyakorlatban mint „alaphangnem” szól, talán még nincs „lélekvesztő” állapot.

A másik kulcsszó a *curriculum*,⁷ amelyet Magyarországon szinonim szóként használnak a tantervvel. Félrevezető, ha ezt a fogalmat pontosan nem ismerjük, hiszen a tanterv műfaji fejlődésével a *sillabusztól* a *tanterven* át a *curriculumig* vezető út lényeges változásokat takar. A sillabusz még csak a célokat és tartalmat foglalta magában. A tanterv már követelményeket s a megvalósítás módszertani eszközeit is tartalmazta, míg az érvényben lévő curriculum műfaj *folyamattervet* jelent, arra utalva, hogy ez a dokumentum úgy működik, mint egy tanári „*partitúra*”, amely tematikus egységekben, témákban átfogja a tanítás-tanulás tervezését, szervezését, szabályozását és az értékelést egyaránt.

⁷ A fogalom magyarázatát lásd Káldi-Kádárné munkájának 18. és 186. oldalán.

4. ábra⁸

Szilabusz	Tanterv	Curriculum (Folyamatterv)
Célok Tartalom	Célok Nevelési feladatok Tartalom Követelmények Módszertani ajánlások	Célrendszer (nevelési célok, tartalom, követelmények) ↓ Tanítási-tanulási folyamat ↓ Eredmény 1. 2. →

Ebből a szemléletből érthető: a tudás nem korlátozódhat csak a szakmai ismeretekre, hanem szükséges a korszerű didaktikai, illetve az eredmények mérésére vonatkozó mérőmódszertani ismeretek elsajátítása is.

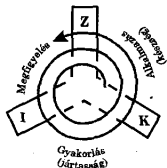
Didaktika és tantervelmélet

*„Ne tananyagot, hanem tanulási folyamatot tervezzünk”
(Faludi Szilárd, 1981)⁹*

A helyi tervezés feltételez bizonyos „szaktárgyi” didaktikai ismereteket. Ez azt jelenti, hogy a tanítási-tanulási folyamat szervezéséhez tisztában kell lennünk a szaktárgyi ismeretsajátítás útjával és annak alapján az ismeretanyag struktúrájának lehetőségeivel, valamint a követelmények differenciálásra alkalmas struktúrállási lehetőségeikkel.

Az alábbiakban ezek zenei összefüggéseit próbálom egy-egy ábrával szemléletessé tenni!¹⁰

5. ábra



⁸ Báthory Zoltán idézett kötetéből (1986) átvéve. (220. o.)

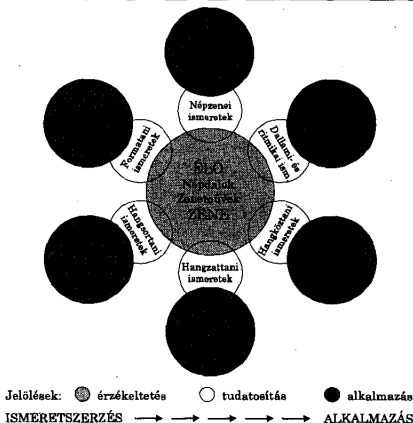
⁹ Faludi Szilárd: A tantervi anyag kiválasztásának elvi alapjai az általánosan művelő iskolában. In: A tantervelmélet forrásai. OPI, Bp., 1983. 117. o.

¹⁰ Papp Géza modelljeinek felhasználásával. In: Készségfejlesztés az általános iskolai ének-zene órán. Tankönyvkiadó, Bp., 1981. 155. o.

A zenei ismeretsajátítás útjának ismeretében a zeneművekből kiindulva jutunk el mindig az ismerethez (amely soha nem verbális, hanem *mindig* hangképzethez kötődő, s éppen ettől zenei) és ennek alkalmazása közben a készségfejlesztéshez, amely újabb és újabb dalok/zeneművek elsajátítását, meghallgatását, abból újabb ismeretek levonását teszi lehetővé.

Az ismeretszerzés és ismeretalkalmazás didaktikai útja tehát: a zeneműből kiindulás zenei ismerethez jutás és a készségek alkalmazása révén újból felhangzó zene hármában foglalható össze. (Mindezek folyton bővülő jellegére utal a csigavonal.) A tartalom lehetséges struktúrája a következő ábrával¹¹ szemléltethető:

6. ábra



A modell szerint a tantervi anyag tartalmi és didaktikai szempontból egységes anyagrészeket magukban foglaló *témákra tagolt*. Ezek *tartalmi egységét* az egyenmű, szervesen összefüggő és logikus rendben felépülő ismeretanyag biztosítja. A *didaktikai egység* abban áll, hogy a témákban foglalt ismeretekre a jártasságoknak és készségeknek homogén rendszere épül. A témakörök ilyen kapcsolódása azt jelenti, hogy a tanterv ismeretei nem hierarchizálhatók, hanem a témák kölcsönös összefüggésrendszerébe épülnek be. Ezen belül azonban *felépíthető (zenei logikai!) struktúrájuk*.

¹¹ A szerző Pedagógiai kutatás és zenetanítási gyakorlat című munkájából. Kézirat. Tankönyvkiadó, Bp., 1986, 140. o. (Olvasható a Kodály Intézet könyvtárában.)

Ehhez igazodva érdemes a *helyi tantervekben* is a szabadon választott anyag *témakörökre bontása után* elvégezni az ismeretek és adekvát tevékenységek, illetve követelmények rendszerének részletes kifejtését. Ha az adott helyi tanterv témakör-rei megvannak – a NAT-ban ma öt, kicsit „művi” témakör¹² szerepel, amelyről tartalmuk átcsoportosításával lehet, sőt érdemes is eltérni –, akkor lehet azon belül először a témaköröket ismeretelemekre bontani, majd ezen ismeretelemek könnyebbtől nehezebb felé, egyszerűbbtől bonyolultabb felé haladó elsajátítási sorrendjében egy struktúrát készíteni belőle. Ezután azt kell eldöntenünk, hogy melyiket milyen szinten tanítsuk. (Nem kell ugyanis minden iskolatípusban mindent a maximális begyakorlottság, vagyis a készség szintjén tanítani. Nem kell minden iskolában például népzeneből eljutni addig, hogy hallás után legyen képes a gyerekek felismerni a régi és új stílus közötti különbséget.)

E szaktárgyi szintek kidolgozásához szükséges a követelmények didaktikai struktúrájának ismerete. Ehhez a megfelelő analógiák kidolgozása után Nagy József¹³ alábbi rendszere jól adaptálhatónak bizonyult:

7. ábra

Az elsajátítás szintje	Az elsajátítás szintjének megfelelő tevékenység
1. A ráismerés szintje	1. A ráismerés
2. A megnevezés szintje	2. A megnevezés
3. A reprodukciós szint	3. A verbális vagy grafikus reprodukció
4. Operatív alkalmazás a külső algoritmus szintjén	4. Alkalmazás megadott szabály segítségével
5. Operatív alkalmazás a belső algoritmus szintjén	5. Alkalmazás megtanult szabály segítségével
6. Operatív alkalmazás a maximum szintjén	6. Maximálisan begyakorlott alkalmazás
7. Megismerő alkalmazás	7. Alkalmazás a megismerő tevékenység folyamatában

Néhány példát nézzünk az említett analógiák kidolgozására például a *népzenei ismeretek* esetében.

A táblázatban a tanítási-tanulási folyamat végére elerendő legmagasabb szintek (nagybetűvel) meghatározásán túl megjelöltük a könnyebbtől a nehezebb felé haladó *tevékenységformákat* (a variációs lehetőségeket kisbetűvel) és az alacsonyabbtól a magasabb szintű felé haladó *követelménylehetőségeket*. Az így kapott ismeret–tevékenység–követelményrendszer célja az, hogy biztosítsa az ismeret és alkalmazás egyidejű (az egymásnak megfelelés rendjét lásd a modellben vízszintesen), de képességekhez mérten differenciált tanítását. (A felvázolt tevékenység- és követelménylehetőségek variációi alapján ugyanis tervezhetővé válik a differenciált foglalkoztatás.)

Kérdzhetik sokan: miért kell nekünk mindezt végiggondolnunk? A válasz jól ismert pedagógiai tényekben rejlik! Azért, mert a *struktúrába* foglalt ismeret

¹² 1. Ének, 2. Ritmus, 3. Zenei olvasás-írás, 4. Zenei ismeretek, zenei hallás, 5. Zenehallgatás–zeneirodalom. (A ritmus és zenei olvasás-írás nem része a zenei ismereteknek? Nem lenne természetesebb a tárgy természetéből adódó, a cikkben említett tagolódás: *zeneművek* (dalanyag és zenehallgatás) – *zenei ismeretek* (ritmikai, dallami, írás-olvasási stb.) és *zenei készségek* (improvizáció, éneklési stb.)? Javasolom a helyi tantervekhez a NAT-anyag és követelmények hasonló rendszerű átgondolását, ha szakmailag egyetértene vele(m).)

¹³ Nagy József táblázata: Az eredménymérés és eszközei című írásban. Ágoston-Nagy-Orosz: Méréses módszerek a pedagógiában. Tankönyvkiadó, Bp., 1974. II. fejezet, I/1. b. 38. o.

ZENEI és analóg DIDAKTIKAI STRUKTÚRA						
TÉMAKÖRÖK	ZENEI STRUKTÚRA			DIDAKTIKAI STRUKTÚRA		
	ISMERETEK	TEVÉKENYSÉGEK	KÖVETELMÉNYEK	ISMERET-ELSAJÁJTÁS	A TEVÉKENYSÉG ELSAJÁTÁSA	AZ ELSAJÁJTÁS
	adekvát szintjei			adekvát szintjei		
NÉPZENE	STILÁRIS RÉTEGEK STÍLUSJEGYEK	NÉPDALSTÍLUS MEGÁLLAPÍTÁSA ↓ ismert népdal ↓ ISMERETLEN NÉPDALÉ ↓ jelrendszerről, megadott szempontok szerint ↓ jelrendszerről, a megtanult szempontok szerint ↓ ÖNÁLLÓAN HALLÁS UTÁN	BESOROLÁS a MEGFELELŐ STÍLUSRÉTEGBE ↓ stílusjegyek szerint ↓ kottaképről, tanári irányítással ↓ kottaképről, ÖNÁLLÓAN ↓ HALLÁS UTÁNI FELISMERÉS	VERBÁLIS REPRODUKCIÓ	ALKALMAZÁS ↓ megadott szabály segítségével ↓ megtanult szabály segítségével ↓ MAXIMÁLISAN BEGYAKORLOTT ~	OPERATÍV ALKALMAZÁS ↓ ~ a külső algoritmus szintjén ↓ ~ a belső algoritmus szintjén ↓ ~ a MAXIMUM SZINTJÉN
	NÉPDALOK, GYERMEKDALOK MEMÓRIATERAVAG-TÁJÉKOZTATÁS szint 1-100. dalaiból	ÉNEKLÉS ↓ (jelrendszerről, szöveggel és szolmizálva) ↓ KÍVÜLRŐL	ÉNEKLÉS ↓ kottakép segítségével, pontos ritmusban, dallammal és szöveggel ↓ KÍVÜLRŐL, HIBÁTLAN és ÁTÉLT előadásban	ÉNEKES REPRODUKCIÓ	ALKALMAZÁS ↓ megtanult szabály segítségével ↓ MAXIMÁLISAN BEGYAKORLOTT ~	OPERATÍV ALKALMAZÁS ↓ a belső algoritmus szintjén ↓ ~ a MAXIMUM SZINTJÉN

jobban rögzül¹⁴, mert a differenciálásra az egyéni képesség- és tehetségfejlesztés érdekében ma nagyobb szükség van, mint valaha, és mert csak az elsajátítási szintek világos elhatárolása képezheti majd az *objektív mérés alapját*. Ha ugyanis nem tudjuk, hogy mire, milyen szintű tudásra van szükségünk, akkor bármilyen profi szinten történik is a mérés, nem arra vonatkozik majd, amit mi mérni akartunk. (Például: népzeneből formaképletek és népdalcímek összepárosítása vagy formaképletek önálló elemzésen alapuló, pláne hallás utáni megállapítása nem azonos didaktikai szintet jelentenek.)

Mérésmódszertan és zenepedagógia

*„A számok nemcsak elfedni tudják a lényegét,
hanem megmutatni is. Higgyünk a méréseknek is!”*

A mérőlapok fontosságát és a mérésmódszertani ismereteket az teszi szükségessé, ami minden iskolatípusban lényeges feladat: a tantervi anyag meg-¹⁵ és nem csupán letanítása.

Ehhez időről időre visszajelzéseket kell kapni a tanítási-tanulási folyamat valamennyi szakaszáról:

- kezdetén az indulás szintjéről,
- menet közben a részeredményekről mint fejlődési mutatókról,
- a végén a megtanítási kritériumok teljesítéséről vagy nem teljesítéséről.

Mindezek megállapítását nem lehet csupán szubjektív tanári megítélésre bízni csakúgy, mint adatainak megőrzését a megbízhatatlan emlékezetre. Különösen most nem, amikor a feladatok begyakorlása a tanuló érdekét is szolgálja, hiszen így nem az alpműveltségi vizsgákon fog találkozni velük először.

A rendszeres mérés a tanár mérésmódszertani felkészültségét is gyarapítja, még mielőtt a tényleges megméréstkezés, az alpműveltségi vizsga lebonyolításának feladata előtt állna.

Mérés céljára szolgálnak a *diagnosztizáló*, fejlesztő (*formatív*) és minősítő (*szummatív*) funkciójú, a szakirodalomban e név alatt¹⁶ ismert feladat- és mérőlapok.

¹⁴ Lásd erről Bruner, J. S.: Az oktatás folyamata. Tankönyvkiadó, Bp., 1968. 38. o.

¹⁵ Lásd a „mastery learning” fogalmánál Nagy József A megtanítás stratégiája (Tankönyvkiadó, Bp., 1984) című munkájában.

¹⁶ E fogalmakat Scriven, M. (1967) vezette be a pedagógiai értékelés szótárába. (I. m. The Methodology of Evaluation. In: AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation. N. 1. 39–83. o.) Lásd erről még Báthory Zoltán: Tanítás és tanulás. Tankönyvkiadó, Bp., 1985. 220. o.

9. ábra

A tanulási tevékenység			
	Kezdet	Folyamat	Befejezés
Funkciói	Diagnosztizáló vagyis a felhasználható előismeretek szintjéről informáló értékelés	Formatív vagyis a tanulási folyamatot befolyásoló formáló-segítő értékelés	Szummatív vagyis a tanulási folyamat eredményességéről lezáró-összegző értékelés
	indulási tudás- és készség szintet feltáró Felmérőlapok	Gyakorlást szolgáló ún. Munka- vagy feladatlapok	Számszerű értékelést nyújtó ún. Mérőlapok

Ezekkel az értékelés persze időigényesebb és fárasztóbb munka, de kétségtelenül objektívebb is. Rendszeres használatuk meggyőzi majd a kollégákat: a számok nemcsak elfedni tudják a lényegét, hanem megmutatni is. Az *arányok* azonban itt is fontosak, akárcsak a zenében. A szolmizáció a kodályi programban csupán eszköz akart lenni, de az egész koncepció ellen hatott, mihelyt célá nagyították egyébként jó szándékú tanárok. A mérés is csak eszköz fontosabb pedagógiai célok: a tanulók segítése, fejlesztése, reális önértékelő képességük kialakítása, valamint a tudatosabban tervezhető tanári munka elérése érdekében. Alkalmazása közben azonban soha nem szabad szem elől téveszteni: „az emberközpontú zenetanításban” az ember és zene közti kapcsolat, a zenével hatni tudás a lényeg. Nélküle a „csodák tényekké degradálódnak”, amiket így nem a kisugárzó erő alakít, hanem az előírt követelmények.

Ezért a hatás mindig fontosabb legyen, mint eredményeinek *mérése!* De higgyünk a méréseknek is! A zene érzelmi befogadásához szükséges ismereteket és képességeket tanítani lehet és kell. Ennek pedig megvannak a maga bizonyított pedagógiai, tanuláselméleti alapjai. A tanításban ezek ismerete és alkalmazása ugyanazt jelenti, mint a termelésben a mostoha körülmények ellenére hatékonyabb gazdálkodás tudnivalói. Mindaddig, míg felhasználásuk a gyakorlatban közelebb visz célunk megvalósításához, használatuk vagy nem használatuk nem csupán magánügy.

Ma már tudjuk: a zenepedagógiában sincs egyedül üdvözítő út, más-más jó utak is vezethetnek ugyanazon jó célhoz. A gazdag kínálatból a *nekünk legjobb módszer kiválasztásához* azonban minden októnak éppúgy kell *jó zenei*, mint *jó pedagógiai felkészültség*. Hiszem: éppúgy rossz az a tantárgypedagógus, aki zenei-etlen megközelítéssel „pedagógizál”, mint az a zenepedagógus, akinek mindennapi zenetanítási gyakorlata nem áll össze tudatos pedagógiai koncepcióvá. Zene és pedagógia nem kizárja, hanem erősíti egymást.

E sokirányú, nem csupán szakmai szemléletet formáló tájékozottság teremtheti meg a *tanári és emberi szabadságot* az ezredforduló végre „gyermekarcú” iskolájához.

Irodalom

Pedagógiai elméleti forrásmunkák

- Ballér Endre*: Tantervelméletek Magyarországon a XIX–XX. században. A tantervelmélet forrásai. 17. köt. (szerk.: *Horánszky Nándor*), Országos Köznevelési Intézet, Bp., 1996.
- Az általános iskolai nevelés és oktatás terve I–II. Főszerk.: *Szebenyi Péter*. Bp., 1978.
- Helyi tantervépítő kézikönyv. Szerk.: *Szebenyi Péter* – Kidolgozott megoldások variálható rendszerben. Raabe Könyvkiadó Kft., Bp., 1996.
- Jelentés a magyar köznevelésről – 1995. Országos Köznevelési Intézet, Bp., 1996.
- Káldi Tamás–Kádárné Fülöp Judit*: Tantervezés (Útmutató a helyi tanterv kiválasztásához, szerkesztéséhez, írásához). Iskolaszolgá, Bp., 1996.
- Nemzeti alaptanterv. Művelődési és Köznevelési Minisztérium, Korona Kiadó, Bp., 1995.
- Tanterv. Szerk.: *Szebenyi Péter*. Educatio Kiadó, Bp., 1994.

Tantervelmélet

- Ballér Endre–Szebenyi Péter*: A tananyag és a tanterv tervezése a következő évtizedben. Új Pedagógiai Szemle, 1992. 12. sz.
- Báthory Zoltán*: Decentralization in the Introduction of the New Curriculum the Case of Hungary. Budapest, 1986. Prospects. No. 1.
- Horánszky Nándor*: Tanterv és curriculum. Magyar Pedagógia, 1992. 92. évf. 3. szám. 193–214. o.
- Nagy József*: Tanterv és személyiségfejlesztés. Educatio, 1994. 3. sz. 367–380. o.
- Postlethwaite, T. N.*: A tantervfejlesztés és értékelés feladatai Magyarországon. Magyar Pedagógia. 1994. 1–2. sz. 127–141. o.
- Pöcze Gábor*: A nemzeti alaptanterv implementációja. Új Pedagógiai Szemle, 1994. 44. évf. 4. sz.
- Szebenyi Péter*: Tantervi szabályozás Európában. In: *Mátrai Zsuzsa* (szerk.): Tanterv és vizsga külföldön. Akadémiai Kiadó, Bp., 1991.
- Szebenyi Péter*: A helyi tantervek készítésének metodikája. In: Budapesti Nevelő, 1996. 2. sz. 28–29. o.
- Szilágyi Imréné*: Tantervkészítés 10 lépésben. In: Tanító, 1995. szept.–1996. jún.
- A tantervfejlesztés és a tantervi értékelés kutatómetodikai kérdései. (Szerk.: *Báthory Zoltán*) OPI, Bp., 1980. 299 o.

Didaktika

- Báthory Zoltán*: Tanítás és tanulás. Tankönyvkiadó, Bp., 1985. 282 o.
- Báthory Zoltán*: Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításmélethez vázlata. Tankönyvkiadó, Bp., 1992.
- Nagy József*: A megtanítás stratégiája. A pedagógia időszerű kérdései. (Szerk.: *Nagy József*) Tankönyvkiadó, Bp., 1984. 143 o.
- Nagy Sándor*: Az oktatásmélethez alapkérdései. Tankönyvkiadó, Bp., 1981.
- Nagy Sándor*: Az oktatás folyamata és módszerei. Bp., 1993.
- Orosz Sándor*: A tanulási folyamat szabályozásának feltételeiről. Pedagógiatechnológia, 1982. 4. sz. 1–8. o.

Mérés-módszertan

Ágoston György-Nagy József-Orosz Sándor: Mérések módszerek a pedagógiában.

Eredménymérés az iskolában. Tankönyvkiadó, Bp., 1974. 414 o.

Báthory Zoltán: Az iskolai értékelés múltja és jelene. Köznevelés, 1985. 42. sz. 3-6. o.

Demeter Katalin: A fejlesztő értékelésről. In: Köznevelés, 1985. 1. sz. 15. o.

Demeter Katalin: A minősítő értékelésről. In: Köznevelés, 1985. 2. sz. 15. o.

Dombiné Kemény Erzsébet: A zenei képességeket vizsgáló standard tesztek bemutatása, összehasonlítása és hazai alkalmazásának tapasztalata. In: A zenei tehetség gyökerei (szerk.: Czeizel-Batta) Arktisz Kiadó, Bp., 1992. 207-247. o.

Erős Istvánné: A zenei alapképesség vizsgálata. In: A zenei tehetség gyökerei (szerk.: Czeizel-Batta) Arktisz Kiadó, Bp., 1992. 183-205. o.

Kelemen László: Pedagógiai pszichológia. Tankönyvkiadó, Bp., 1981. 691 o.

Kádárné Fülöp Judit: A tanulási eredmények mérésének néhány elvi és gyakorlati kérdése. In: Báthory Zoltán, Gyarakai F. Frigyes (szerk.): Pedagógiai kézikönyv. 3. kiadás. Tankönyvkiadó, Bp., 1987. 287-321. o.

Nagy József: A témazáró tudásszintmérés gyakorlati kérdései. Eredménymérés az iskolában. Tankönyvkiadó, Bp., 1972. 147 o.

Nagy József: Standard osztályzat. Pedagógiai Szemle, 1973. 3. sz. 225-234. o.

Orosz Sándor: Pedagógiai mérések. Korona Kiadó, Bp., 1993. 140 o.

Vidákovits Tibor: Diagnosztikus pedagógiai értékelés. Akadémiai Kiadó, Bp., 1990.

Iskola és társadalom. Tájékoztató irodalom

Gazsó Ferenc: Utak és tévutak a közoktatásban. Kritika, 1994. 4. sz. 11-12. o.

Gazsó Ferenc-Halász Gábor-Mihály Ottó (szerk.): Torvány és iskola. IFA, Bp., 1992.

Gáspár László: Az iskolaügy modernizációja: innováció és reform. Új Pedagógiai Szemle, 1994. 11. sz. 4-17. o.

Inkei Péter-Kozma Tamás-Nagy József-Ritoók Pálné: Az ezredforduló iskolája. Tankönyvkiadó, Bp., 1979.

Kozma Tamás: Az oktatás fejlesztése: esélyek és korlátok. Kossuth Kiadó, Bp., 1983. 128 o.

Loránd Ferenc: A kísérlet és az innováció szerepe a pluralista oktatásügyben. Új Pedagógiai Szemle, 1991. 7-8. sz. 9-18. o.

Mihály Ottó: Fordulat és pedagógia I-X. Köznevelés, 1988-89.

Mihály Ottó-Trencsényi László-Vekerdy Tamás: Alternatív pedagógusképzés-alternatív pedagógiák. Új Pedagógiai Szemle, 1994. 9. sz. 69-80. o.

Mihály Ottó: Iskolafejlesztés és közoktatáspolitikai. Uo. 5-25. o.

Műveltségkép az ezredfordulón. Szerk. Rét Rózsa. Akadémiai Kiadó, Bp., 1980.

Az oktatás jövője és az európai kihívás. Educatio, Bp., 1993. 99-124. o.

Közbosz Kíss Tamás

Gondolatok a népzeneoktatásról – a NAT ürügyén¹

„Jaj nekünk, hogy csak »lecke« válik a népdalból, s nem tudjuk mögéje varázsolni ... azt a sokszínű életet, amely azt létrehozta, évszázadokon át életben tartotta...”

Hadd kezdjem egy anekdotának tűnő – de sajnos igaz – történettel. Lelkes pesti gyűjtő moldvai útjának utolsó estéjén hallja meg, hogy bizonyos balladát egy öregasszony még ismer. Este van, de megpróbálja. A néni ajtót nyit, de vonakodik. Miért? Nem a késői óra miatt. Hanem mert kezdődik a Dallas. Ezt mégsem mulaszthatja el. Végül megszánja a könyörgő ifút. Leveszi a hangot, és míg a képernyőn megy a történet, elénekli a balladát.

Nem cinizmusból, nem is pesszimizmusból kezdtem így. Csak hogy tudjuk, hol tartunk. Mert sokan már temetnék a velünk élő népművészetet is, sokan viszont úgy viselkednek, mintha a hatvanas években élnénk, és elég volna egy újabb „pávaröptetés” a tetszhalott feltámasztására.

Számot kell hát vetni. Az új tantervek készítése erre jó alkalom, s ezt nem szabad elmulasztani. Ahogy Japánban az egyik shinto templomot 20 esztendőnként azonos anyagból, azonos technikával az új nemzedék újjáépíti, nos, valahogy így kellene megélni és újjáalkotni mindazt, amit elődeink ránk hagytak. Egyszerűnek tűnik, de persze nem az. Részben földrajzi helyzetünk, történelmi adottságaink miatt. Másrészt az értékvesztés miatt, ami kortűnet, de talán bennünket, magyarokat (kelet-európaiakat?) jobban sújt.

Előrebocsátom: én egy olyan intézményt vezetek (az Óbudai Népzenei Iskolát), amely minden szempontból speciális helyzetben van: művészeti iskola, de közismereti tárgyak nélkül; zeneiskola, de kizárólag az autentikus népzene oktatására.

Én tehát úgyszólván „a pálya széléről” adhatok csak tanácsokat, mégis megpróbálom összefoglalni mindazt, amit a népzeneoktatásról, annak múltjáról, jelenéről, jövőbeli lehetőségeiről tudok és gondolok.

A népzenei hagyomány felfedezése

Először röviden áttekintem (saját olvasatomban) a zenei néphagyomány felfedezéseinek, alkalmazásának történetét.

Az első igazi figyelemfelkeltő akciót a népdalok (Volkslieder) gyűjtésére Herder hirdette meg (igaz, a szövegekre korlátozva). Szinte azonnal akadtak Magyarországon is követői, elsőik között *Csokonai Vitéz Mihály*, akinek (valószínűleg kottás) gyűjteménye sajnos elveszett. Korábban talán azért nem merült fel ennek szükségessége, mert szinte vadul tenyészett a népi kultúra, a korábbi emberi pszichétől is idegen lehetett, hogy „kívülről szemlélje önmagát”. El kellett távolodni a tárgytól, érezni a veszélyt: az erő, amely akkor (és még sokáig) újabb és újabb változatokat

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

termelt, egyszer végéhez ér. És akkor elő lehet venni a sok összegyűjtött népdalt. Hogy mit is lehet csinálni ezekkel? Az akkori gyűjtőket ez leginkább egy szempontból érdekelte: a művészet számára tartották fontosnak az anyagot.

Ez a megközelítés azonban kicsit gyarmatosító jellegű volt, és (legalábbis én úgy gondolom) az értékörzés óriási haszna mellett jelentős károkat is okozott. (Talán nem túl szerencsés a példa, de valami hasonló történt, mint a nagy földrajzi felfedezések idején: a felfedezett „terra incognita” azonnal civilizációs kísérleti tereppé vált. Nem tartanám rossznak, ha valamilyen módon összekapcsolódna a tárgyi és a szellemi környezetvédelem, hiszen a szellemi környezet lepusztulása, ha kevésbé látványos is, idővel talán még nagyobb károkat okoz, mint a természeté.) Érdekes azonban, hogy éppen *Liszt*, akit magyar kortársai súlyosan elmarasztaltak a cigányok zenéjéről írt könyve miatt, szinte egyedül fedezte fel és vitte bele műveibe azt a hatalmas erőt, amely a (cigányok által játszott) verbunkos zenéből áradt (*László Ferenc* ír avatottan *Liszt* élő népzenei élményeiről Erdélyben és román földön).² Fontos lenne a verbunkos zene revidálása, és a régi magyar műdalok világának (virágénekek, diákdalok) újra méltó helyet kellene találni az ének-zenei oktatásban. (A *Kodály Zoltán–Ádám Jenő*-féle tankönyvekben ez a törekvés megvolt.) Nagyon fontos azonban a stílus! Ha nem tudjuk megfelelő hangzó élményekkel párosítani a kottában leírtakat, soha nem sikerül megszeretnünk semmilyen zenét. Valószínűleg *Kodály* és *Bartók* is azért fordultak a népdalok felé, mert az általuk hallott instrumentális zene előadói stílusa romlott volt. Ez a romlás talán a kiegyezés után kezdődött meg, s a „kávéházi” zene gyors terjedésével az a fajta muzsikálás, amelyet még *Haydn* is megcsodált (valójában a barokk egy sajátos kelet-európai változata) a perifériákra szorult. Csak a XX. század negyvenes éveiben akadt olyan gyűjtő (*Lajtha László*), aki nemcsak a rögzítésre vállalkozott – hozzá kell tennünk, hogy csak ekkorra vált lehetővé több hangszer hangjának egyidejű felvétele –, hanem a stílusbeli finomságok elemzésére is. A *Kodály*-módszerre alapozott zeneoktatás általában sajnos megelégedett a kottából a klasszikus iskola szerint „feltámasztott” népdallal. Lehet, hogy ez hasznos volt pedagógiai szempontból, de kevés volt egy igazi, átfogó népzenei mozgalom beindulásához. (Nem tett jót az ötvenes-hatvanas évek *Mojszejev*-stílusú kampánymunkája sem.) Nem célom e helyen a *Kodály*-módszer tárgyalása (amelynek egyébként természetesen magam is védelmezője vagyok), de két apró megjegyzést még tennék: kevés szó esik például arról, hogy a háború utáni időszak virágzó kóruskultúráját a továbbra is dolgozó felekezeti kántortanítók tartották fenn, még ha súlyos kompromisszumok árán is.³ Másrészt nem biztos, hogy a kudarcok okainak alapos elemzését már elvégeztük.

A hetvenes években indult népzenei mozgalom

Visszatérve a hangzó élmények hiányára, vagy alkalmatlan voltára: vajon kereste-e már valaki annak okát, hogy a hetvenes évek nagy népzenei mozgalma (amelyet a táncsal való (nem véletlenül) szoros kapcsolata miatt „Táncházmozgalom”-nak neveznek), miért nem zenei berkekből indult (szinte minden jelentős kezdeményező műszaki végzettségű volt, és a legsikeresebb táncházak a műszaki egyetemeken, főiskolákon működtek). A valódi élményektől való (irányított, politikai jellegű, vagy

² *László Ferenc*: *Klavisz és koboz*. Bukarest, 1989

³ *Szabó Helga*: *A magyar énektanítás kálváriája*.

hamis megközelítésből fakadó) elzárás vezetett ide. Súlyosan ellentmond ez mind annak, amire maga Kodály oktatta a pedagógustársadalmat és a kultúra korifeusait: „Előbb a szemléltető tudást terjesszék, s csak azután az elvont agyaskodást... A tanulás ne mártírium, hanem igazi gyönyörűség legyen. Ne csak a zenével, az emberekkel is törődjenek! A művelődés útjából félre minden vagyoni akadályt! Az egész embert emberiségre kell formálni!”

Mivel ezt a több, mint húsz éve nemzetközileg is elismerten kiválóan működő mozgalmat az oktatás jövője szempontjából is igen fontosnak tartom, szeretnék itt idézni néhány fontos véleményét.

Martin György, a magyar néptánc kutatás fájdalmasan korán eltávozott, egyik legnagyobb súlyú és hatású egyénisége nyilatkozta 1982-ben: „A fiatal zenészek elkötelezett érdeklődése, és a népzene hiteles megismertetésére, elsajátítására végzett kitartó munkája engem nagyon meghatott, mert ehhez hasonló őszinte, „ön célú” érdeklődéssel korábban alig találkoztam. Az „egy az egyben” megtanulás lehetőségében én magam sem hittem, de mindig sajnáltam, hogy a hiteles népzene megszólalásának hiánya miatt mi minden szépségtől kell örökre elbúcsúzni. Az ötvenes évek végétől főként a hatvanas évek során felhalmozódott jelentős hangszeres tánczenei anyag 1970-re lényegében már minden fontos típus, stílus, dialektus anyagát tartalmazta, s így rendelkezésre állt mindazoknak, akik ezt valóban meg akarták ismerni. Ez már valami másfajta, intenzívebb érdeklődés volt, mint a korábbi. Nem azzal a céllal fordultak csupán a népművészet felé, hogy azonnal csináljunk valamit, hogy holnapután koreográfia, vagy zenekompozíció szülessen belőle, hanem a teljes megismerés igényével és ez mást is eredményezett, mint a korábbi érdeklődés. A népművészet alapos megismerése minden nemzeti kultúra esetében teljes egészében fontos, s nem lehet előre kiszámítani, hogy ezt milyen mélységig érdemes elvégezni. Akiben nem a teljes intenzív megismerés igénye él, annak a törekvéseiben, céljaiban is kételkedem... Bartóknak és Kodálynak több megjegyzését ismerjük arra vonatkozóan, hogy sokszor a leírhatatlan és nehezen megközelíthető előadási sajátosságok teszik a népzene lényegét. Ez a lényeg pedig a népzene másodlagos előadásában mindig valahogy elsikkadt, hiányzott. Reménytelennek is látszott ez a hetvenes évekig, amikor tulajdonképpen bebizonyosult, hogy kemény munkával a népzeneből még ezt is meg lehet menteni a jövő számára, újra lehet tanulni, sőt így még vonzóbb, átütőbb erejű sokak számára.”⁴

Érdekes gondolatokat találunk ugyanebben a folyóirat számban Szász János szociológus tollából: „Hasonló társadalmi, pszichológiai jelenségről van itt szó, mint ami a beatmagatartásban, beatzenében lezajlott, csak éppen ellentétes előjelű eszközökkel. A személyiség az extázis pillanataiban ott is megtalálja az önmagából való kilépés felszabadító végtelenségélményét. A beat gyülekezeti közössége így olvad egybe a zene mindent elsöprő és átható médiumában. Az önmagunkból való „kilépést” ott a teljes belső spontaneitás, a zene és az ének belülről fakadó artikulálatlansága inspirálja... A folklórmozgalom éppen ellenkező oldalról indul. Alapvető követelménye az eredeti formához és stílushoz való szigorú ragaszkodás. A feszültséget itt éppen ez a szigorúság inspirálja. Önmagunkból a néptáncban, vagy népzeneben akkor „léphetek ki”, ha elfogadom annak kötöttségét. A tánc és a zene esztétikai lényegével is így találkozhatom. Hiszen annak értelme éppen a

⁴ In. Kultúra és közösség. 81/4. 44–45. o.

szigorúságban megvalósítható szabadság. E formák között nyílik mód az improvizációra. Az improvizációban nyithatom ki magam, de mindig úgy, hogy a stílus (a közösség szigorú követelménye mint felettes én) megtartó erejébe, a mozdulatok és a hangulat építkezésének követelményébe kapaszkodom. A stílus a közösség által kidolgozott, emberi tartást, normát is hordozó esztétikai forma.⁵

Juhász Zoltán, az archaikus furulyazene kiváló újralfedezője és megszólaltatója, fizikus és népzene-tanár, így ír: „Megragad minket egy nóta, egy mese, egy tánc, és nincs megállás: cipel magával, ő tudja, hová. Hogy megmutassa a saját világát, amit minél jobban megismerünk, annál nagyobb csodálkozással látjuk meg benne – önmagunkat. Rájövünk, hogy az ismeretlen, idegennek tűnő törvények a saját törvényeink; hogy milyen keveset tudunk a saját zenénkről, a saját táncunkról, a saját nyelvünkéről általában. Mert magyar népdalt furulyázni csak úgy általában – lehetetlen. Gyimesi, somogyi, gömöri magyar népdalt viszont lehet, csak ismerni kell a megformálás, a szabad újraalkotás törvényeit. Ha ez provinciálizmus, akkor mi marad annak a magyar kultúrából, aki nem provinciális?”⁶

Talán nem volt felesleges ennyit idéznem: a megszólalók pontosan fogalmaznak. Eszembe jut itt: vajon miért van az, hogy zenei nevelésünk (és közéletünk) a legmasszívabb közhelyeket sulykolta és sulykolja a gyermekfejekbe. Ha – véletlenül – énekelni kell, az első szinte mindig: a „Tavaszi szél”. Ami egyik változatában sem úgy van, ahogy az ismert vázlatos kotta mutatja, és ráadásul nem is magyar népdal, hanem egy XVII. századi műdallal tart kapcsolatot. Sovány vigasz erre azt mondani: más népeknél is így van. Nekünk, a hatalmas gyűjtött anyag birtokában nem volna szabad kompromisszumokat kötnünk.

Népzeneoktatás, népzene-tanár-képzés

Beszéljünk most a népzeneoktatásról. A hetvenes évek elején indult népzenei mozgalom teremtette meg a bázisát az intézményes, állami népzeneoktatásnak is. Az első népzenei tanszak (amelyet Bérés János alapított a III. kerületi zeneiskolában) idén ünnepelte fennállásának huszadik, jogutódja, az Óbudai Népzenei Iskola pedig létrejöttének ötödik évfordulóját.⁷ Kezdetben kézenfekvő módon a szép múltú magyar zeneoktatás hagyományos eszközeivel történt a tanítás, aztán egyre inkább teret kapott az a módszer, ahogy a tanárok legtöbbje is elsajátította a hangszertechnikai fogásokat: a mestertől közvetlen úton, illetve felvételek segítségével. (Ma az Óbudai Népzenei Iskolának jelentős saját hang- és videoarchívuma van.) Hamar kiderült: a gyerekek hallás után sokkal bonyolultabb dallamokat is eljátszanak, mint amelyeket kottából próbálnának megtanulni. Ez minden bizonnyal a klasszikus zenében is hasonlóan történne. A nyelvoktatás régen rájött az auditív módszer hasznosságára, és ma már a világon sehol nem lenne elképzelhető csak fonetikai jelek alapján nyelvtanítás. Márpedig a klasszikus zeneoktatásban részben ez a helyzet. A népzeneoktatás két nagy előnye az, hogy egyrészt konzerválta a mester-tanítvány kapcsolatot, másrészt mivel a népzene még élő jelenség, oktatóknak és növendékeknek állandóan szembesülniük kell a zenei valósággal. Egy-egy még élő és muzsikáló öreg

⁵ Uo. 64. o.

⁶ „Téka újság” 12. szám.

⁷ Az Óbudai Népzenei Iskola tevékenységéről ismertető cikk jelent meg az Iskolakultúra 1992. novemberi számában.

hangszerjátékos életre szóló példát adhat a növendéknek, nemcsak technikai, hanem magatartásmintát is. Tanulmányt lehetne írni arról, hogy csak a mi intézményünk hány fiatalát mentett meg az elkallódástól működésének húsz esztendeje alatt, és hány nemzetközi rangú előadóművész került ki a falai közül.

Iskolánk iránt egyre nagyobb az érdeklődés, néhány év alatt a növendékek száma szinte megkétszereződött. Ugyanez mondható el a többi népzeneoktatási intézményről is. Igen sok helyen tanítanak már autentikus népzene Magyarországon. Az 1996 májusában megrendezett első országos zeneiskolai népzenei versenyen (ahol a kiírás egyértelműen az autentikus előadásmódot kívánta meg, tehát feldolgozásokkal, nem népzenei hangszerekkel nem lehetett benevezni) több, mint ötven intézmény delegált versenyzőket, ami az együttesekkel összesen jó százötven résztvevőt jelentett. Itt, a szakmai beszélgetés során a gondok egy része is napvilágra került: kevés a jól képzett népzene-tanár, nehezen lehet hozzájutni hangszerekhez, a tanítást segítő anyagokhoz. (Sok népzenei hangszerhez korábban nem készült tanterv, a népzeneoktatás új tantervi előreláthatólag az 1996–1997-es tanévben készülnek el.)

A tanárhány oka az, hogy a felsőfokú oktatás csak későn, 1991-ben indult (Nyíregyházán, a Bessenyei György Tanárképző Főiskolán). A nappali tagozatot (ének-zene/népzene szak) zárt beiskolázású levelező követte (idén végzett az első, a főként gyakorló népzeneészekből és népzene-tanárokból álló évfolyam). Az 1996–1997-es tanévben – a nappali tagozat mellett – újra indítanak levelező tagozatot is.

Mindazonáltal ez az egyetlen intézmény nem szüntetheti meg a képzett népzeneoktatók hiányát, főként, ha arra gondolunk, hogy a jövőben fel kellene vállalni a határainkon túl élő magyarság népzene-tanár-képzését is. Véleményem szerint hasznos volna valamelyik tanárképző főiskolán népzene-tanár/művelődésszervező szakot indítani. Itt a felvételi követelményekben nem kellene megkívnani a zongoratudást, helyette népzenei hangszertudás, népi ének ismerete szerepelne. A tanulmányok során a népzeneben fölösleges klasszikus összhangzat-tani stúdiumok helyét a speciális népzeneelmélet tölthetné ki.

Természetesen a hagyományos ének-zenei szakokon is nyitni kellene az autentikus népzene irányába. Intézményünk évek óta sikeres kapcsolatot tart fenn az ELTE Tanárképző Főiskolai Karával, ahol tanáraink és más népzenei szakemberek speciálkollégium-sorozatot tartanak a másodévesek számára. Meglepően nagy az érdeklődés, és meggyőződésünk, hogy ez a néhány óra is komoly változásokat indukálhat a hallgatók szemléletében.

Fontos lenne, hogy minden felsőoktatási intézmény zenei könyvtárában ott legyenek az alapvető források; ne csak szakkönyvek, hanem hangzóanyagok, videok is (például az MTA Zenetudományi Intézete által kiadott lemez – újabban kazetta – sorozat, vagy *Bodza Klára-Paksa Katalin* hangzóanyaggal ellátott kétkötetes népi énekiskolája). A Magyar Művelődési Intézet Szakmai Háza sok értékes kiadvánnyal gazdagította már a népzeneoktatást, az Óbudai Népzenei Iskola nemrég indított hasonló célú sorozatot.

Természetesen nagy szükség lenne arra is, hogy a népzene iránt egyelőre nem sok érdeklődést mutató Zeneművészeti Főiskola is „nyisson”.

Igen fontos egy (zeneileg képzett, de a népzeneben járatlan tanárok számára szolgáló) továbbképzési rendszer kidolgozása, támogatása is. Ennek egyik módja az év közbeni, rendszeres, vagy egy-két alkalomra szorítkozó oktatás, másik a tábor. Ez a forma köztudomásúlag igen hatékony a néphagyományok művelésében. Ma is számos népzenei tábor működik nyaranként, nemcsak Magyarországon,

hanem Erdélyben, Kárpátalján és a Felvidéken is. Jó tanárok, jó szervezettség esetén ezekben a táborokban szinte „három nap egy esztendő”. Magam is ismerek olyan zenepedagógust, aki táborokban pótolta népzenei tudása hiányosságait, és kiváló eredményeket ér el növendékeivel. A cserkész táborok is jó alkalmat nyújthatnának nem csak az énekelt, hanem a hangszeres népzenei kultúra terjesztésére. Sajnos, a mai magyarországi cserkészletben nem olyan központi kérdés a népdaléneklés, mint az emigrációban.

Az utóbbi időben a legnagyobb elméleti előrelépés a zenei középfokon történt. Elkészültek a népzeneoktatási tantervek. Mindjárt hozzá kell tenni azonban, hogy sajnos egyelőre egy helyen létezik középfokú (konzervatóriumi) népzeneoktatás, ott is egyelőre inkább csak formálisan, néhány növendékkel. Kár lenne, ha a megteremtett keretek üresek maradnának.

Van azonban a néphagyományok oktatásának egy olyan területe, ahol (szinte érthetetlen módon) még rosszabb a helyzet: jelenleg tudomásom szerint egyetlen népművészeti irányultságú középiskolánk van, Fótton. Ez kiválóan működik, erőssége a néptánc, de sajnos, itt sem létezik (legalábbis hivatalosan) népi ének-, illetve hangszer-tanítás.

Népdal, népzene, népi játék a közoktatásban

A NAT kapcsán a népzene ének a közoktatásban, a „Művészetek” műveltségi területen belül elfoglalt helye, az oktatás iskolai keretben történő lehetőségei iránt lesz érdeklődés. Hamarosan elkészülnek (több változatban) a tantervek. Bizonyosan mindegyikben fontos szerepet kap a népdal, a dramatikus dalosjáték, hiszen erre a NAT is nagy súlyt fektet. Helyes, hogy szerepel benne az „eredeti népzenei felvételek meghallgatása”, valamint például a „népi zenekar”. Jó lenne, ha mindegyik változat figyelembe venné az utóbbi két évtized jelentős eredményeit és tapasztalatait. Természetesen az is fontos lenne, hogy legalább egy változat különösen fordítson gondot az autentikus népzene megismertetésére.

Nyilvánvaló, hogy a hangszeres népzene rendszeres oktatása nehezen képzelhető el közoktatási formában, de úgy gondolom, sok mindent meg lehetne próbálni, például (akár a technika tantárgy keretében) egyszerűbb népi hangszerek készítését. Szinte az ország minden városában van már olyan szakember, aki ebben segíthet. Aztán ott van a napközi, amely kitűnő lehetőséget adhat arra, hogy kis együttes verbuválódjon azokból a gyerekekből, akik a hangszertudást valamilyen szinten már elsajátították. (Azért is merem ezt a lehetőséget nyugodt szívvel javasolni, mert iskolánk egyik legeredményesebb zenekara is így jött létre, egy lelkes énektanár irányításával.)

Fontos volna, hogy jelentkezzenek az oktatásban azok a tényezők is, amelyek az improvizatív zenét, a jazzt formálták magyarrá, nemzetközileg is elismert eredményeket felmutatva (leginkább Szabados György előadóművészi és pedagógusi munkájára gondolok itt).

Mivel – amint azt *Bartók* is megállapította – történelmünk, kulturális hagyományaink szorosan összekapcsolnak bennünket a környező népekkel és a velünk együtt élő kisebbségekkel, az oktatásnak az eddiginél jóval többet kellene foglalkoznia ezek népzenejével, népi kultúrájával. Természetesen itt sem papírizű, rosszul lefordított szövegű materiára, hanem átélethető élményt nyújtóra gondolok. A népdalokon kívül (amelyek *Bartók*, *Vujcsics* és mások jóvoltából magyar kiadványokban is könnyen hozzáférhetőek, egy részük kitűnő fordításban) feltétlenül

alkalmat kellene adni a környező népek által használt érdekes és nálunk ismeretlen népi hangszerek megismertetésére.

Hadd fejezzem be a nagy pedagógus és népdalgyűjtő, *Barsi Ernő* szavaival: „Jaj nekünk, hogy csak „lecke” válik a népdalból, s nem tudjuk mögéje varázsolni ... azt a sokszínű életet, amely azt létrehozta, évszázadokon át életben tartotta... A gyerekek sokkal jobban szereti azt, ami nem kötelező, hát még, ha tudja róla, hogy az közvetlenül saját szülőföldjéhez, ismerőseihez, családjához, őseihez kapcsolódik! De a hivatalos könyvben lévő anyagnak is csökken az „iskolaszagú” kényszerítő hatása, ha megismertetjük tanulóinkat annak néprajzi háttérével, mindennapi megszokott életüktől eltérő vonásaival, s a dalt nemcsak zeneelméleti példának tanítjuk, hanem önfeledt, közös éneklésként élünk is vele.”⁸

⁸ *Barsi Ernő: Néprajz az általános iskola kezdő szakaszában.* (Tanítók kiskönyvtára, Bp., 1992.)

Knausz Imre

Történelemtanítás és tantárgyi integráció¹

- Három példa és néhány tanulság -

Három olyan társadalomtudományi tantervet szeretnék bemutatni, amelyek kidolgozásában magam is részt veszek, és amelyek közös vonása, hogy hagyományosan különállóként kezelt ismeretkörök – közülük az egyik mindhárom esetben a történelem – integrációjára töreksznek.

Bevezetőül: A tantervfejlesztés ellentmondásai a NAT-korszakban

Különös képződmény a *Nemzeti alaptanterv*. Egyfelől igen batározottan megköti a tantervkészítők kezét: nemcsak előír bizonyos tartalmakat, hanem azt is megszabja, hogy mikor kerüljön sor azok tanítására. Másfelől azonban olyan mértékben helyezi át a tananyag feletti rendelkezés felelősségét az iskolák és a fenntartók kezébe, hogy az nemzetközi viszonylatban is rendkívülinek számít. A váratlanul nagy szabadság – amelynek következményeit még nem mértük fel eléggé – hatalmas lehetőségeket jelent azok nagy örömére, akik régóta fontosnak tartják az iskola autonómiáját. Számolni kell azonban azzal is, hogy mindez nagyon sokféle feszültséget is fog kelteni a nem is olyan távoli jövőben.

Mert mi is a (helyi) tanterv? Egy meghatározott oktatási folyamat „technológiai” leírása. Önmagában nem erőforrása az oktatásnak, tantervből nem lehet tanítani, pusztán az oktatásról való kommunikáció, az információcsere céljait szolgálja. A valódi determináló tényezők egyfelől a *pedagógus tudása és attitűdjei*, másfelől a rendelkezésre álló *taneszközök*. A tanterv funkciója alighanem éppen az, hogy – kommunikációs és igazgatási eszközként – megteremtse az összhangot a pedagógiai erőforrások e két csoportja, valamint a megrendelők elvárásai között. Mindez pedig témánk szempontjából azért fontos, mert a tantervek differenciálódása nyilván nem vezethet automatikusan magának a tanítási folyamatnak a differenciálódásához. Konkrétan: ha az *Ember és társadalom* műveltségi területen százötven helyi tanterv lesz forgalomban, ebből még nem következik, hogy százötvenféle különböző tanítási séma fog élni a gyakorlatban is.

Még világosabban fogalmazva: a kérdés úgy merül fel, hogy mi a viszonya a *tantervek* kínálatának egyfelől a *tankönyvek* kínálatához, másfelől a pedagógiai *képzettségek* kínálatához. Jelenleg ez a három munka: a tantervfejlesztés, a tankönyvírás és a tanárképzés egymástól teljesen függetlenül zajlik. A tantervfejlesztés egyik fontos központja az Országos Köznevelési Intézet, a tankönyvírás általában kiadókhoz kötődik, a tanárképzés műhelyei pedig az autonóm felsőoktatási intézmények. Míg azonban tantervet elvileg helyileg is készíthet magának az iskola (egy tanterv tehát lehet teljesen egyedi is), addig egyetlen iskola aligha lesz

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

képes arra, hogy a saját maga számára megfelelő minőségű tankönyvet állítson elő, az egyedi igényekhez igazodó tanárképzésről nem is beszélve.

Ebben a helyzetben a tantervfejlesztés három stratégiáját különböztethetjük meg. Az első esetben a tantervszerző abból indul ki, hogy milyen taneszközök találhatók a piacon, mire képesek a pedagógusok, és számításba veszi azt is, melyek azok a tanítási sémák, amelyeket a tanárok szívesen követnek. Itt tehát az történik, hogy a meglévő feltételek mögé utólag fogalmazódik meg a tanterv. Az ilyen munka – amelyet én szívesen neveznék a *posteriori* tantervfejlesztésnek – korántsem felesleges. A szakmailag korrekt tantervre szükség van az említett kommunikációs és igazgatási okokból. Látni kell azonban egyrészt azt, hogy itt nincs szó valódi alkotómunkáról, másrészt azt, hogy a tantervfejlesztésnek ez a módja alapvetően konzervatív, vagyis nem várható el tőle az oktatási folyamatok számottevő modernizációja. Ez a konzervativizmus ugyanakkor előny is lehet, hiszen az az iskola, amely a *posteriori* készült tantervet választ, viszonylagos biztonságban érezheti magát: nem kell félnie, hogy feltételek hiányában nem tudja a céljait megvalósítani.

Az előzővel ellentétes stratégia – nevezzük a *priori* tantervfejlesztésnek –, amikor a szerző nem reflektál a taneszközök és képzettségek kínálatára, kiindulópontja nem a feltételek rendszere, hanem az a pedagógiai koncepció, amelyet meg kíván valósítani. Az ilyen tanterv képes arra, hogy elszakadjon a valóságtól, megírásakor szárnyalhat a fantázia, de kevés az esély arra, hogy az elgondolt célok valósággá váljanak a mindennapok gyakorlatában. Nem kell jöstehetség annak belátásához, hogy az elkövetkező hónapokban számos „a *posteriori*” és nem kevesebb „a *priori*” szemléletű tanterv fogja meglátni a napvilágot. Jóval ritkább lesz az *organikusnak* nevezhető tantervfejlesztési stratégia, amely nemcsak a szűken értelmezett tantervet; hanem a taneszközöket és a tanárképzést, illetve -továbbképzést is a fejlesztés tárgyának tekinti. Ez nyilván jóval költségigényesebb eljárás, mint az előző kettő, az erőforrások jóval nagyobb koncentrációját követeli meg.

Különös erővel vetődnek fel mindezek az ellentmondások, ha a magyar Nemzeti alaptanterv legfurcsább – egyszerre vonzó és aggasztó – sajátosságára gondolunk: arra, hogy *nem határoz meg tantárgyakat*. A tantárgyi rendszert problémává teszi azáltal, hogy kialakítását az óratervvvel együtt az iskolák és a fenntartók hatáskörébe utalja. A NAT az előírt tananyagot *műveltségi területekbe*, azokon belül *műveltségi részterületekbe* rendezi, ez a struktúra azonban nem tekinthető minden további nélkül egy tantárgyi rendszer analogonjának. A műveltségi területek száma valószínűleg kevesebb, a részterületek száma valószínűleg több annál, mint ahány tantárgy egy iskola tantervében hagyományosan megjelenik. Ezen túlmenően a Nemzeti alaptanterv mint szakmai dokumentum nem is lép fel azzal az igénnyel, hogy a tananyag területi elrendezését pusztán technikai megoldásnál többnek tekintsük. Ezzel azonban a NAT a lehetséges tantárgyak számát végtelenre tágitotta, és ebben a perspektívában rendkívül kínos kérdéseket vet fel. Ilyenek: a tantárgyak és a képzettségek megfeleltetése (hogy tehát ki taníthat egy adott, például helyileg kitalált tárgyat), illetve az egyes tantárgyak tankönyvekkel való „lefedése”.

Mindez látszólag nem tartozott a témához. Világossá akartam azonban tenni, hogy elismerem a NAT-korszak ellentmondásait. A következőkben ugyanis nem ezekről az ellentmondásokról lesz szó, hanem a NAT-ból adódó lehetőségekről. Úgy

gondolom, hogy a lehetőség akkor is lehetőség, ha nem korlátlan. A valóság ellenáll az utópiáknak, ettől azonban még igaz lehet, hogy az erők összpontosításával előre lehet lépni a tananyag korszerűsítése terén.

Három olyan társadalomtudományi tantervet szeretnék bemutatni, amelyek kidolgozásában magam is részt veszek², és amelyek közös vonása, hogy hagyományos különállóként kezelt ismeretkörök – közülük az egyik mindhárom esetben a történelem – *integrációjára* törekcszenek. Két esetben szerves fejlesztőmunkáról van szó, amennyiben a tantervek kialakítása és a taneszközfejlesztés párhuzamosan zajlik. A másodikként bemutatandó tanterv esetében – a korábbi terminológiát használva – a *priori* stratégiát követtünk. Különböznek egymástól ezek a tantervek abban is, hogy míg az első kettő belül marad a NAT Ember és társadalom fejezetén, addig a harmadik átlépi a műveltségi terület határait.

Egy moduláris tanterv – Társadalomismeret kisiskolásoknak

A NAT a kronologikus történelemtanítás kezdetét a megszokottnál két évvel későbbre tolta ki. Ne vitassuk ezúttal, hogy ez helyes-e vagy sem.³ Tény, hogy az 1–6. évfolyam számára *Társadalmi ismeretek* címen részben jelenismereti, részben múltismereti (történetek) jellegű tananyagot ír elő. A helyi tanterv ezek után készülhet úgy, hogy a NAT egyes fejezeit vesszük alapul, és így a Társadalomismeret tantárgy olyan fejezetekből fog felépülni, amelyek közül egyesek társadalmi, mások politikai, ismét mások gazdasági vagy történelmi jellegűek lesznek. Az itt bemutatandó tanterv nem ezt az utat járja. *Modulárisan* építkezik, és az egyes modulokon belül törekszik a különböző megközelítések integrációjának megvalósítására.

*Mi a modul?*⁴ Egyszerűen fogalmazva: rövid tantervi ciklus. Olyan viszonylag zárt tananyagegység, amely közvetlenül az életre vonatkozó és ezért bizonyos motiváló erővel rendelkező tartalmat hordoz. Fő értelme tehát nem abban áll, hogy előkészíti a későbbi tanulást, hanem hogy *önmagában is hasznosítható, releváns tudást ad*. A Társadalomismeret kisiskolásoknak című tantárgy 15–20 órás modulokból építkezik. A modulok lényegüknl fogva integráltak: nem követhetik egy tudomány rendszerét, hiszen az a maga diszkurzív jellegénél fogva csak hosszú ciklusokban fejthető ki viszonylag teljesen és koherensen. Itt a középpontban a jelenség áll, amelynek megközelítésében többféle tudomány lehet jelen. Ugyanakkor a moduláris szemlélet nem zárja ki a fogalmi és kauzális rendszerek felépítését, hiszen az egyes modulok révén megszerzett ismeretek utólag áttekinthetők és összefoglalhatók.

Mit jelent az előző meghatározásban az, hogy „*viszonylag zárt*” tananyagegység? Kétségtől ennek megértése jelenti a kulcsot a moduláris szemlélethez. A hagyományos tanterv egymásra épülő témakörökből, fejezetekből áll. Ezek a

² A fejlesztőmunka résztvevőinek felsorolása helyett legyen elég itt arra utalni, hogy az első és harmadik tanterv a Loránd Ferenc által irányított ún. KOMP-csoport műhelyében, míg a másodikként bemutatott tanterv Szebenyi Péter irányításával a Fővárosi Pedagógiai Intézet műhelyében készült. A KOMP törekvéseiről lásd: Loránd Ferenc Egy épülő komprehenzív iskolamodellről c. írását (Iskolakultúra, 1994. 4. szám). Az Ösvény, tisztás, kildató című tanterv megjelent a Helyi tantervfejtő kézikönyvben (Raabe, Bp., 1996).

³ A kérdéssel kapcsolatos véleményemet kifejtettem Főszűke-puhára a NAT-ot? című írásomban (Új Pedagógiai Szemle, 1996. 6. szám).

⁴ Lásd Postlethwait, S. N.: Module Approach. In: The International Encyclopedia of Education. Szerk.: T. Husén, T. N. Postlethwait. Oxford, 1985. Vol. 6.; Knausz, I.: Aktuelle Probleme der Lehrpläne für Geschichte in Ungarn. Geschichte, Politik und Ihre Didaktik. Sonderheft 7. Paderborn, 1990.

fejezetek *nyitottak* abban az értelemben, hogy nem érthetőek a megelőző fejezetek feldolgozása nélkül, és nem teljesek, nem nyírnak el végső értelmüket, míg sor nem került a rájuk következő fejezetek feldolgozására. Ebből a tulajdonságukból következik, hogy sorrendjük nagyjából meghatározott: ez a sorrend nem változtatható meg anélkül, hogy reménytelenül össze ne zavarnánk a tantárgy gondolatmenetét. Hasonlatos az ilyen tanterv a regényhez, amelyet rendszeren folytatólágosan olvassunk el az elejétől a végéig. Ezért helyénvaló a „fejezet” metafora, amikor a tanterv egységeiről, témaköreiről beszélünk.

A modulok is *nyitottak* a következő korlátozott értelemben. Először: a bennük szereplő fontos *fogalmak és problémák* más modulokban is szerepelnek. A különböző kontextusok különböző fogódzókat nyújtanak a tanulóknak ahhoz, hogy az elsajátítandó fogalmakat és a megértendő problémákat saját megismerési sémáikhoz kapcsolják, azok közé beágyazzák. Másodszor: az egyes modulok sokszor ugyanazokat a *képességeket* fejlesztik, így a később következő modul tanítása során építhetünk azokra a képességekre, amelyek más modulok tanítása során korábban rögzültek. Ez azonban hangsúlyozottan „korlátozott nyitottság” vagy másként fogalmazva: „viszonylagos zártság”. *Tematikai* értelemben nincs az egyes témák között – történeti vagy logikai – sorrendet meghatározó kapocs. Hasonlatos a moduláris tanterv az újsághoz vagy a verseskötethez, amelynek olvasásakor nem kell meghatározott sorrendet követnünk, ami azonban nem zárja ki, hogy az egyes cikkek vagy költemények egymás hatását erősítve nagyon is határozott karaktert adjanak a lapnak vagy kötetnek.

Milyen *előnyök* származnak a moduláris építkezésből? Közvetlenül belátható, hogy a modulokból összeállított tananyag rugalmasabban tud alkalmazkodni a tanulók (és a tanárok) érdeklődéséhez és képességeihez. A modulokból ugyanis „készletet kell felhalmozni”, amelyből az adott gyerekcsoport sajátosságainak figyelembevételével helyileg lehet összeállítani az egy vagy több évre szóló tanmenetet. Nem lebecsülhető előny az sem, hogy a modulok időről időre átalakíthatók a tapasztalatok gyarapodásával, illetve korszerűsíthetők a tudomány új eredményeinek vagy a közérdeklődés változásainak megfelelően anélkül, hogy a tantárgy egész tananyagát fel kellene forgatni. A modulokból építkező tananyagba mindig bevihetők továbbá új modulok: olyan újszerű témák, amelyek egy merevebb tantárgyi rendszerben aligha találnák meg a helyüket. A legfontosabb azonban talán az, hogy a tanulók egyik modulban mutatott teljesítménye nem határozza meg végzettszerűen további pályájukat, sikereiket és kudarcaikat. Minél merevebb ugyanis a történeti és logikai lánc, amelyen végig kell haladnia a diáknak, és minél hosszabb a tantervi ciklus, annál valószínűbb, hogy az egyszer felhalmozott kudarcmenyiség hatványozódni fog a későbbi tanulmányok folyamán.

Mindezekon túlmenően nem tagadható, hogy a moduláris építkezés a megismerésről vallott bizonyos nézeteknek inkább megfelel, másoknak kevésbé. Az intuíciónak nagyobb szerepet szánó, holisztikusabb megismerési elméletek, amelyek azt vallják, hogy a részben is megmutatkozik az egész, közelebb állnak a moduláris szemlélethez, mint az analitikusabb, részekből építkező, a tudományos rendszeralkotás útját követő felfogások. Másrészt a lineáris tantervek alapja a tudomány iránti bizalom: el kell sajátítani a mások által „felhalmozott tapasztalatokat”. A moduláris tanterv egyik titkos szövege viszont a rendszerek iránti bizalmatlanság. A „többféle megközelítés” kultusza azt is jelenti: nem vagyunk birtokában a végleges igazságnak, mindenkinek magának kell a saját „rendszerét” megkonstruálnia. Magunk azt valljuk, hogy a megismerés mindkét útja jelen van

az ember életében, és egyáltalán nem gondoljuk, hogy a modularitás nevében a rendszeres építkezés és a hosszú ciklusok számúzhetők lennének az iskolából.

Lássuk ezek után magának a konkrét tantervnek néhány sajátosságát! A tantárgy a 4–6. évfolyamosok társadalomismereti tananyagát öleli fel. A 4. évfolyamon két témát dolgoz fel: a család és a lakóhely témáját. A tulajdonképpeni moduláris építkezés az 5–6. évfolyamot jellemzi. A NAT követelményrendszere szükségessé teszi, hogy a tanterv kötelező modulokat is előírjon: ezek tartalmazzák azokat az ismereteket, amelyeket minden helyi tantervnek magában kell foglalnia. Ezeken kívül modulok széles választékát kívánjuk kidolgozni: jóval több modult tehát, mint amennyit két év alatt fel lehet dolgozni. Kötelező modulok: *A pénz világa, Szegények és gazdagok, Utazók és felfedezők*. Választható modulok: *Másság és tolerancia, Földön, vízen, levegőben* (A közlekedés története), *Háború és béke, Rövid írástörténet, A középkori Buda, A média világa, A holocaust, Konfliktusaink*. Látszólag történeti és jelenismereti témák keverednek szeszélyesen. Valójában azonban minden téma egyszerre jelenismereti és történeti: A pénz világa vagy a Szegények és gazdagok című modulokban a jelenlétviszony meghatározó, történeti utalásokkal, a múltban játszódó történetekkel. A Földön, vízen, levegőben vagy a Rövid írástörténet című modulok egy fejlődési sort követnek végig, eközben a jelen problémáiból indulnak ki és a jelenig jutnak el. A középkori Buda vagy A holocaust című modulok egy történelmi tér-idő szakaszt vizsgálnak közelebbről, de a jelenrel mindig összevetve, és a jelennek szóló tanulságokra kihegyezve a mondanivalót. Ez egyben a tanterv moduljainak három típusát is jelenti.⁵

A magyar gyakorlat szempontjából vizsgálva ezeket a modulokat talán az tűnik a legkülönösebbnek, hogy a történelmi témák nem követnek semmiféle időrendet. Ez tudatos. Ebben az életkori szakaszban nem a történelem egészének vázlatát akarjuk megtanítani. Sokkal inkább történelmi példákra van szó.⁶ Egyrészt módszertani példákra, amelyeken meg lehet tanulni a múlt rekonstrukciójának eljárásait, másrészt példákra egy bonyolultabb, tartalmi értelemben is. Ha a középkori Budáról tanulunk, felvethető, hogy miért nincs szó Esztergomról vagy a falvak népéről, miért nincs szó a törökkori vagy reformkori Budáról stb. A középkori Buda azonban itt példa, amelyen a középkori élet, gondolkodásmód, mentalitás tanulmányozható. A középkori mentalitás viszont ismét példa arra, hogy a mi modern gondolkodásunktól eltérő sémákban is lehet gondolkodni. Ez is történelemtanítás, csak éppen eltér attól, ahogyan megszoktuk. A Nemzeti alaptanterv 5–6. os követelményei rendkívül izgalmas lehetőségeket nyújtanak a nem hagyományos történelemtanításra.

Külön kell szólni *Az ember nyomában* című modulról, amelynek a feldolgozását a 6. évfolyam végén javasolja a tanterv. Ez a témakör már elkezdte a kronologikus történelmi tanulmányokat azzal, hogy tartalmazza az őskorra vonatkozó ismereteket. Ugyanakkor kihasználja azt a lehetőséget, hogy a 6. évfolyamon a szokásosnál jóval több időt tudunk fordítani ennek a gyerekekhez nagyon közel álló témának a

⁵ Az angol történelemtanítási gyakorlatban megkülönböztetik a *line of development* (fejlődésvonal) és a *study of depth* (elmélyülés) típusú tananyagokat. Lásd pl. a *Schools Council History 13–16 Project* (A New Look at History, Edinburgh, 1976). Számos más tantervvel együtt ismerteteti Szebenyi Péter Történelemtanítás Angliában c. könyvében (Akadémiai Kiadó, Bp., 1989).

⁶ Lásd Klafki, W.: Exemplar Approach. In: The International Encyclopedia of Curriculum. Szerk.: A. Lewy. Oxford, 1991.

tanulmányozására. Persze itt sem hagyományos öskortanításról van szó. A modul középpontjában egyfelől ember és állat különbsége (és hasonlósága), másfelől a természeti és a civilizált népek életének különbsége (és hasonlósága) áll.⁷

Történelem és modern társadalomtudományok – Ösvény, tisztás, kilátó

A NAT a magyar és egyetemes történelem kronologikus áttekintését a 7–10. évfolyamok számára írja elő. Ezzel párhuzamosan azonban társadalmi, állampolgári és gazdasági ismereteket is kell tanítani, külön tantárgy(ak)ként vagy a történelemmel integrálva.⁸ Nos, éppen ez a kérdés. A történelem és a modern társadalomtudományok integrációja kézenfekvő megoldás már csak azért is, mert az óraszámok mindenképpen a tantervfejlesztés szűk keresztmetszetét jelentik, és a tantárgyi integráció elvileg lehetőséget nyújt az idővel való takarékosabb gazdálkodásra.⁹ Itt azonban mindig problémát jelent a közvetítések megteremtése. Lássunk egy példát! Társadalomismeretből tanítanunk kell az egészségügyi ellátásról, az egészségbiztosítás rendszeréről stb. Valakinek az a gondolata támad, hogy ezt a témát a történelemben akarja integrálni oly módon, hogy a középkori járványokról, kórházakról tanítva – esetleg velük szembeállítva – kerít sort a modern egészségügy tárgyalására. A megoldás elvileg szellemes, a gyakorlatban azonban azért problematikus, mert a középkori egészségügy mindenképpen csak alárendelt elemként – mintegy futólag – szerepelhet egy hagyományos kronologikus történelemtantervben, ehhez hozzákapcsolni egy esetleg többórás jelenismerteti egészségügy témát legalábbis aránytvesztő, valójában inkább mesterkélt, túlbonyolított eljárásnak tűnik. Meg kell találni a közvetítő láncszemet a diakrón múltismeret és a szinkrón jelenismeret között.¹⁰

Az *Ösvény, tisztás, kilátó* című tanterv éppen erre tesz kísérletet. A közvetítő elem itt a *szinkronisztikus múltismeret*. Az *ösvény* metaforája a kronologikus történelemtanítás szűk ösvényére utal. Folyamatosan előrehaladunk az időben, és közben keveset látunk a tájból. Valójában csak annyit, amennyi az előrehaladás-hoz feltétlenül szükséges. A lényeg itt az, hogy a kezdetektől napjainkig eljutva teljes hosszában végigjárjuk az ösvényt. Itt nyílik mód a történelmi folyamat egységének érzékeltetésére: „minden állapot egy megelőző állapot következménye, másrészt ebben a folyamatban hol a kulturális javak felhalmozása, hol azok eltékozlása zajlik”.¹¹ Időnként azonban *tisztásra* érünk: megállunk és körülnézünk. Ez nem más, mint a szinkrón áttekintés: a látószög és vele a vizsgált terület kiszélesítése (*terasz*, ahogy a tantervi szakirodalom általában nevezi). Ismét elővéve az előző bekezdés példáját: az európai középkor hagyományos áttekintésé-

⁷ Fontos ösztönzést jelentett a modul kialakításakor Bruner Az ember mint tananyag c. projektje. Bruner, J. S.: Új utak az oktatás elméletéhez. Gondolat, Bp., 1974; Mátrai Zsuzsa: Az amerikai társadalomtudományi nevelés története. Akadémiai Kiadó, Bp., 1990.

⁸ Természetesen más integrációs lehetőségek is elképzelhetők (földrajzzal, emberismerettel), de ezeket most figyelmen kívül hagyjuk.

⁹ Az idővel való gazdálkodást mint az integráció mellett szóló érvet már Németh László is fontosnak tartotta. Lásd: A tanügy rendezése. Sarló, Bp., 1945.

¹⁰ Ez a közvetítő mozzanat természetesen más is lehet, mint a továbbiakban kifejtett megoldás. Jakab György Társadalomtörténeti esettanulmányok című tantervében az esetelemzés játéka el ezt a szerepet alkalmat adva a történelemnek nemcsak a társadalomismerettel, hanem az emberismerettel történő integrációjára is (OKI Tantervbank).

¹¹ Helyi tantervépítő kézikönyv. Társadalomismeret és történelem. 13. o.

nek (ösvény) egy pontján sort keríthetne a fiktív tantervszerző a középkori egészségügy részletesebb (lehetőleg forrásokon alapuló) vizsgálatára (tisztás). Hogy miért éppen az egészségügyére, azzal kapcsolatban ismét megfontolásra ajánlom azokat a gondolatokat, amelyeket a *példaelvű történelemtanítással* kapcsolatban az előző fejezetben felvettem. Ezután már sokkal kevésbé tűnik mesterkéltnek egy az egészségügygel általában, illetve sajátosan a modern egészségügygel foglalkozó altéma (kilátó) beillesztése.

Valójában a kilátóval még egy praktikus célja volt a tantervszerző munkacsoportnak. A Nemzeti alaptanterv Ember és társadalom fejezetének egyik alapvető – és a szakmai közvélemény jelentős része számára mindmáig alapvetően elfogadhatatlan – ellentmondása, hogy a történelemtanítás periodizációja, illetve egyáltalán elhelyezése *nincs összhangban a jelenleg uralkodó iskolaszervezetekkel*. A legkínosabb helyzetbe alighanem az általános iskolák történelemtanításai kerülnek, akik a nyolcadik osztály végére – a NAT intenciói alapján – a XVIII. század végéig jutnak el, és ezen a ponton kénytelenek átadni a gyerekeket a középfoknak, ahol más tanárok, más összetételű gyerekcsoportokkal fogják befejezni a korábban megkezdett történetet. Az *Ösvény, tisztás, kilátó* modell lehetőséget biztosít arra, hogy a kilátószakaszban – az összehasonlítás szándékával – az adott jelenség más korokban való megjelenését is bekapcsolják az elemzésbe. Fiktív példánkat követve: a középkori kórházak világa után beiktatható lenne néhány fejezet, mondjuk, az egészségügy XIX–XX. századi történetéből, mielőtt sor kerülne a probléma mai állásának bemutatására.

A legnagyobb nehézség az ilyen típusú tantervek szerkesztésekor ismét az idővel való *gazdálkodásból* adódik. Ha abból indulunk ki – és azt hiszem, ezt joggal tehetjük –, hogy a tanterveinkben és iskoláinkban uralkodó hagyományos történelemtanítás alapvetően „ösvényjellegű”, akkor mindaz az idő, amit tisztásra és kilátóra fordít a tanterv, ezt rövidíti meg. Itt fájdalmas döntéseket kell hozni, és e döntések mögött *értéktételezések* húzódnak meg. Az itt tárgyalt tanterv időt *akár* szánni az elmélyülésre és a képességek fejlesztésére (beleértve nyilvánvalóan a struktúrák összehasonlításának, összehasonlító elemzésének képességét), *ezért cserébe* lemond (kénytelen lemondani) bizonyos olyan ismeretek megtanításáról, amelyek hagyományosan szerepeltek a történelmi tények „általános iskolai kánonában”. Arról van szó, hogy a tevékenységek sokszor maguk diktálják, hogy milyen ismeretkörökkel kerülnek kapcsolatba a tanulók (hogy miben *mélyülnek el*), és ez nemegyszer egy tanulócsoporthoz belül is különböző lehet. Egy dolgot nem lehet tenni: tevékenységekre, képességfejlesztésre alapozni a történelemtanítást és ezzel egy időben megőrizni a *mindenkitől egységesen megkövetelt* ténytudás hagyományos maximalizmusát. Ez a tanterv és az integrált tantervek általában arra tesznek kísérletet, hogy a *megkövetelt* – és pontosan körülírt – ismeretanyagot úgy csökkentsék, hogy az *elsajátított* tudás ne csökkenjen.

Miért éppen az integrált tantervekre jellemző ez a törekvés? Azért, mert mindig azok az ismeretek tűnnek nélkülözhetetlenek, amelyek valamely általánosan elfogadott kauzális-logikai láncba illeszkednek és egymásból szükségszerűen kifejtethetők. Az ilyen ismeretek mindig valamely diszciplína keretei között adhatók elő a legvilágosabban. Ha azonban a diszciplínák határait átlépjük, elkerülhetetlenül keletkezik egy *esetleges sáv* (példa tehát, amely helyett másról is lehetne éppen szó). Ha nem így lenne, nem integrált tantárgyat hoznánk létre, hanem integrált tudományt, amelyben a különböző tudományok struktúrái hézagmentesen illeszkednek egymáshoz.

Lássuk ismét a konkrét tanterv sajátosságait! Az *ösvény-tisztás-kilátó* struktúrát a 7–8. évfolyamon viszi végig következetesen a tanterv, ezért korlátozzuk mi is a tanterv bemutatását erre a szakaszra. Két év alatt összesen négy (gyakorlatilag minden félévre egy) tisztás + kilátó típusú tananyagegységet tartalmaz a heti 3 órás tanterv. A hetedik évfolyam első félévében *Az athéni demokrácia* a tisztás 5 órában, ehhez a *Zsarnokság és demokrácia a modern világban* című kilátó csatlakozik 27 órában. Ennek keretében szó esik az amerikai demokráciáról, a XX. század totális diktatúráiról és a mai magyar politikai rendszerről is. A második félévben a tisztás témája *Háború és béke az antik világban* (5 óra), az ehhez kapcsolódó kilátó értelemszerűen a *Háború és béke a modern világban* címet viseli (18 órában). Közelebbről ez Napóleon hadseregéről, az 1849-es szabadságharc hadseregéről, a második világháborúról, valamint természetesen a mai magyar hadseregről és a Magyar Köztársaság külpolitikájáról szól. A nyolcadik évfolyam első félévében *Szokások, erkölcsök, bűn és büntetés a középkori Budán* címet viseli a tisztás (4 óra), a kilátó ugyanezt a modern világban vizsgálja (18 órában). A tervezett altémák: a modern nagyváros, társadalmi beilleszkedési zavarok, bűnözés és bűnüldözés, az igazságszolgáltatás. Végül a második félévben a tisztás: *Társadalmi tagoltság és életmód a XVIII. századi Magyarországon* (6 óra), a kilátó: *Társadalmi tagoltság és egyenlőtlenségek a modern Magyarországon* (19 óra). Részletezve: a nemzetiségi kérdés és a trianoni sokk, nemzetiségek ma, vallások és egyházak a mai Magyarországon, egyenlőtlenségek.¹²

Történelem és humaniórák – művelődéstörténet

A történelem- és magyartanárok régi közös álma tantárgyaik tananyagának szinkrón elrendezése. Egy régi álom, amely a fáradhatatlan próbálkozások dacára soha nem vált valóra. Mi lehet a makacs kudarc oka? Az egyik ok kézenfekvő: az irodalomtörténetben (és éppígy a képzőművészetek vagy a zene történetében) másként alakul a tananyag intenzitása az egyes korokban, mint a történelemben magában (amit persze hajlamosak vagyunk a politikátörténettel azonosítani). Az irodalomtörténet olyan mértékben koncentrált a XIX–XX. századra, hogy ezt a történelem semmiképpen sem teheti meg, illetve fordítva: nyilván pazarlás lenne annyi ideig foglalkozni az ókor vagy a középkor irodalmával, amennyi időt erre a történelemtanítás hagyományosan szán.

Van azonban ennek a kudarcnak egy másik és talán mélyebb oka is. A művészetek tanításának (ide számítva ezúttal az irodalmat is) egyik alapvető dilemmája, hogy a tananyag elrendezésében a történeti elvet kövesse-e. Jól ismert és nagyon is megfontolandó érvek szólnak amellett, hogy legalábbis lazítani érdemes a merev kronológián. Nem akarunk belekontárkodni egy másik szakterület didaktikai belügyeibe, ezért itt csak utalunk arra, hogy a szerzők és művek történeti egymásra következése bizonyára ritkán esik egybe azzal, hogy egy adott életkori szakaszban a gyerekek milyen művek befogadására vannak felkészülve, illetve mely művek jelentenek élményt a számukra. Talán nem túlzás *arisztokratikusnak* nevezni azt a pedagógiai felfogást, amely ezt a szempontot figyelmen kívül hagyva mereven ragaszkodik a műveltségközvetítés belső – történeti – logikájához. Az irodalom és a művészetek tanításának ezt az arisztokratikus felfogását csak

¹² I. m. 14–16. o.

erősítene a történelemmel való szinkronizáció, amely végképp semmiféle eltérést nem engedélyezne a kronologikus rendtől. Ez viszont azt jelenti, hogy ha sikerülne is leküzdeni azt a korlátot, amely a történelem és a művészetek eltérő időszámításából fakad, akkor is csak néhány elitiskolában lehetne sikerrel alkalmazni a művelődéstörténeti integráció elveit.

A fenti megfontolások jelzik az integrációban rejlő nehézségeket, de nem feltétlenül jelentik azt, hogy le kell mondani erről az álomról. A tanterv, amelyről a következőkben szó lesz, abból indult ki, hogy nem szabad lemondani az irodalom és a művészetek nem történeti, élményközpontú tanításáról. A művelődéstörténet nem egy nagy összevont tárgy, amely minden humaniorát egy történeti logika mentén integrál. Ellenkezőleg: eredményes megvalósítása feltételezi, hogy külön tantárgyként sor kerül az irodalom és a művészetek probléma-, illetve élménycentrikus tanítására.¹³ Mi marad a művelődéstörténet számára? Egy *tágra értelmezett történelem*, amely egyszerűen áthelyezi az érdeklődés súlypontját az eseményről a struktúrára, a múltékonnyól a maradandóra.

A legfontosabb – és alighanem legnehezebben megoldható – probléma egy művelődéstörténeti tantárgy kialakítása során az, hogy miként lehet túllépni azon a primitív szinten, hogy az egykor egy időben fellépő jelenségeket a tananyagban is egymás mellett szerepeltetjük. Ebben az esetben ugyanis a tananyag egy nagymértékű áttekintő kronológiai táblázattá, jobb esetben kultúrtörténeti enciklopédiává válik, amelyben a különböző elemek tarka összevisszaságban hevernek egymás hátán. Egyszóval most is, mint mindig, a közvetítő láncszem, az *integráló tényező* kereséséről van szó. Kereshetjük ezt a tényezőt valamely elméleti koncepcióban: ha azt akarjuk kimutatni, hogy egy kor kulturális jelenségei között valamiféle *izomorfizmus*, megfelelés van, ami a pusztá egyidejűsége túlmenően indokolja összekapcsolásukat a tananyagban, akkor nyilván kell rendelkezünk egy elméleti koncepcióval ennek az izomorfizmusnak a háttérére vonatkozólag. Ilyen lehetne például a történelmi materializmus, amely a kulturális jelenségeket mint felépítményeket írja le, itt az összetartó és közös tulajdonságokat is meghatározó erő a közös társadalmi-gazdasági alap lenne. A szellemtörténet éppen fordítva, a kor-szellemről vezeti le a kulturális jelenségek közös tartalmait.

A szóban forgó művelődéstörténet tantárgy célja azonban nem az ilyen megfeleltethetőségek kutatása. Az elméleti koncepciók alighanem mesterkéltté tennék a tananyag elrendezését. A bizonyítás kényszere – hogy ti. az elméleti tézis valóban megállja a helyét – könnyen eluralkodnék az anyagon, amely ilyen módon az általános összefüggések illusztrációjává fokozódnék le. A tantervet kidolgozó munkacsoport arra tett kísérletet, hogy a *mindennapi életet* tegye meg integráló tényezővé, pontosabban, hogy minden egyes – 4-6 órás – altémának legyen egy saját *fókusza* (*Arató és Pála* kifejezése), amely a kiválasztott kulturális jelenségeket egy *életesség* elemeivé szervezi. Itt tehát nagyon hangsúlyosan le kell szögezni, hogy ez a tantárgy nem attól művelődéstörténeti, hogy az irodalom és a művészetek történetét – részben – magába integrálja, hanem attól, hogy a történelem egészét kulturális folyamatnak tekinti, amelynek olyan összetevői vannak, mint a mindennapi élet kultúrája, a politikai kultúra, ember és természet viszonya stb. A művészetek és az irodalom, sőt a tudományok története nagyon sok ponton

¹³ A művelődéstörténet tantárgy mindenekelőtt *Arató László és Pála Károly* ún. problémacentrikus irodalomtanítási koncepciójához illeszkedik. Lásd ezzel kapcsolatban gimnáziumi tankönyveiket: *A szöveg vonzásában* 1-2. Calibra, Bp., 1995; *Beavatás – Irodalom és szövegértelmezés*. Calibra, Bp., 1995.

harmonikusan illeszthető az így felfogott történelemhez, ezért kár lenne lemondani róla. Tény persze, hogy a műalkotás itt döntően mint korának tükré jön számításba. Gorombán fogalmazva: illusztráció, de nem elvont elvek, hanem az élet illusztrációja, és ezt a funkcióját a tananyagban is csak akkor képes betölteni, ha struktúrájának, képi világának, szimbólumrendszerének mélyére ásunk.

Néhány példa az ideiglenes tematikából. Az *anyagok élete* (Papirusz, textil, fa, bronz, vas, terrakotta, márvány: fejezetek az ókori technika történetéből), A *nyugati szerzetesség* (a Benedek-rend, a gregorián, a kolostorok világa és a románika, az ír és angolszász szerzetesek, a clunyi reform), *Két világ határán: Villon* (élete, Párizs a XV. században, művek, műfajok, műfordítások), *A modern nő* (a nők helyzete különböző társadalmi rétegekben, a dolgozó nő, prostitúció, női főszereplők az irodalomban), *Az ópium* (a kábítószer és hatása, az ópium és a művészetek, az indiai ópiumtermesztés és Kína gyarmatosítása), *New York a két világháború között* (Amerika a húszas években, a fogyasztói társadalom kezdetei, a szervezett bűnözés, a világválság és Roosevelt elnöksége, kisváros és metropolis az amerikai irodalomban). *Sport és politika* (tömegsport és élsport, az olimpiák, a sport mint üzlet és mint politikai propaganda, a foci az ötvenes évek Magyarországn).

Az integráció és a pedagógusok

Integrált tárgyakról beszélve és gondolkodva az első kérdés, amely mindig felmerül: ki fogja tanítani? A kompetenciahiány egyrészt a szűken értelmezett szakon túlműtató továbbképzések sürgető szükségességét veti fel. Amikor *történelem és társadalomismeret* fűzőjéről van szó, helyes, ha ebben a paradigmában gondolkodunk: a tanárok történelemből vannak kiképezve, a történelem tanításához értenek, fel kell őket vértetni a modern társadalomtudományok alapelemeinek ismeretével is. Más a helyzet a *művelődéstörténeti* integráció esetében. Itt nem egyszerűen hiányosnak bizonyul a képzettség, ennél sokkal nagyobb a gond: ott vannak az iskolában azok a tanárok, akiknek éppen az a képzettségük, ami hiányzik a történelem szakos tanár szellemi fegyvertárából. Átlépni a kompetencia határait nem nagy gond addig, amíg a tanár azt mondhatja magának: még mindig én értek a legjobban a témához. Jóval nagyobb a gond, amikor a kompetenciahatárok átlépése egyben azt is jelenti, hogy behatolok a kollégám illetékességi területére.

Mindebből két dolog következik, és mindkettő alapvető és kemény feltétele az integrált tárgyak, konkrétan például a művelődéstörténeti jellegű integrációk tanításának. Az egyik az *együttműködés* elkerülhetetlensége. Az a népszerű eszme, hogy „becsukom az ajtót, és azt csinálom, amit akarok”, nem lehet a maximája az integrált tárgyakat oktató pedagógusoknak. Jó és előremutató elv ez addig, amíg arról van szó, hogy meg kell védeni magát a pedagógusnak a külső politikai befolyástól, védett szigetté kell tenni a tanár és diák közötti interperszonális kapcsolatot. Az integrált tárgyak tanítása azonban kihívást jelent e felfogás számára: itt a másik munkájára való *odafigyelés*, a közös munka elveinek megvitatása és gyakran a kölcsönös *kritika* válik feladatá. Az *szervezési* kérdés, és ügyes órarendkészítéssel megoldható, hogy ugyanazt a tantárgyat két, esetleg három pedagógus tanítsa. Az azonban már *szemléleti* kérdés, hogy az együttműködés valóban létrejöjjön a munkatársak között, például – hogy egy ilyen egyszerű dolgot említsek – képesek-e egy ütemben haladni, akkor befejezni az anyagot, amikor megígérték. Röviden szólva tehát a *munkatársi kapcsolatok újraértelmezéséről* van szó.

A másik dolog maguknak a kompetenciahatároknak az újraértelmezése. A mai iskola alighanem túlbecsüli a képzettség specializáltságából eredő korlátokat. Bármennyire sikerül is megvalósítani azt, hogy egy tantárgyat egy munkacsoport tanítson (*team teaching*, ahogy a szakirodalom általában nevezi), az integrált tantárgy éppen attól integrált, hogy sokszor egy tanórán belül is különböző szakterületek ismeretanyaga keveredik. Az együttműködés itt már nemcsak azt jelenti, hogy én tanítom a történelmet, te tanítod az irodalmat, és odafigyelünk egymás munkájára, hanem esetleg azt, hogy mindketten komplex módon tanítunk, és azért figyelünk egymásra, hogy mindkettőnk munkája felett kettős szakmai kontroll érvényesüljön. Tanulunk egymástól (és tanulunk a továbbképzéseken), mert csak így tudunk olyan tárgyakat tanítani, amelyek tanítására eredetileg nem képezték ki bennünket.

Az integráció és a tanulók

Befejezésül azt a kérdést szeretném felvetni, hogy milyen típusú iskoláknak érdemes mindazt a nehézséget vállalniuk, amely az integrált tantárgyak bevezetésével jár. Abból, hogy az integráció a pedagógusok számára nagy intellektuális nehézségekkel jár, sokan elhamarkodottan azt a következtetést vonják le, hogy ez valami olyan különlegesség, ínyencség, amely leginkább csak az elitiskolák luxusa lehet. Eszerint a gyengébb előképzettségű és kevésbé motivált tanulók számára „bőven elég”, ha azt tudják, ami feltétlenül szükséges (értsd: az alapvető lexikális ismereteket), nem érdemes a számukra előírt tananyagot túlságosan cifrázni (olyasmivel, „amit mi még az egyetemen sem tanultunk”).

Ezzel szemben azt állítom, hogy a helyzet éppen az ellenkezője ennek. Ha végigtekintünk az előzőekben elemzett három tanterven, legalább három közös vonás feltétlenül szemünkbe ötlik. Mindhárom tanterv törekvése először is, hogy közvetítsen a *tudományok absztrakt világa és a tanulók életvilága* között. Akár egy kisiskolásoknak szóló modulról, akár a történelemnek és a jelen kérdéseinek az összekapcsolásáról, akár egy életközeli történelmi téma, életegység vizsgálatáról van szó, a középpontban mindig egy olyan gyakorlatias probléma áll, amely – elvileg – *releváns* a gyerekek számára. Amelyről tehát így vagy úgy tapasztalataik vannak, ezek a tapasztalatok konfrontálhatók a tanulattal, és van értelme konfrontálni őket, mert röviden fogalmazva: *olyasmiről van szó, ami nekik is fontos*. Ebben a körülményben motivációs erő rejlik, és ez a motiváció elsősorban azokban az iskolákban számít, ahol a gyerekek vagy közülük néhányan – családi körülményeik, korábbi iskolai kudarcaik vagy bármi más miatt – alulmotiváltak. A válogatott gyerekekkel dolgozó elitiskola számíthat arra, hogy a diákok hajlandóak pusztán azért tanulni, mert tudják, hogy ez fontos, mert elvárják tőlük stb. Hajlandóak megtanulni olyan dolgokat, amelyekről nem tudják, hogy miért érdekesek, mire használhatóak, mire valók. Egyszerűen kötelességtudatból. A kevésbé válogatott gyerekekkel dolgozó iskolák, illetve a *vegyes összetételt tudatosan vállaló (komprehenzív)* iskolák kénytelenek nagyobb figyelmet fordítani a *gyerekek motiválására*, például azzal, hogy tananyagaikban minél több olyan egységet szerepeltetnek, amelyek önmagukban hordják relevanciájukat.¹⁴

¹⁴ A komprehenzív iskolában folyó tanulás sajátosságairól lásd *Lordnád Ferenc* – jelen írásunkkal nagyon is egybecsengő – gondolatait az Új Pedagógiai Szemle e számában.

Másodszor: mindhárom tanterv törekvése a *modularitás* valamilyen szintű megvalósítása. Ezt az első tantervnél emeltük ki, érdemes azonban észrevenni, hogy a másik kettő is kísérletet tesz a „viszonylag zárt” tananyagegységekben való gondolkodásra. Kevésbé érzékelhető ez az *Ösvény, tisztás, kilátó* tanterv esetében ezen a kidolgozottsági fokon („makrotanterv”), bár a három alapvető szerkezeti elem itt is elválik egymástól. A *művelődéstörténet* életegységei azonban tudatosan törekszenek arra, hogy önmagukban is megálljanak. (Ez egyébként az előző bekezdésben tárgyalt motivációs funkcióval is összefügg.) Itt most ez annyiban érdekes, hogy az egyik egységben (modulban) bekövetkező *esetleges lemaradás nem halmozódik fel* behozhatatlan lemaradássá a később következő egységekben. Ez az építkezési mód lehetőséget ad arra, hogy a tanuló mintegy „tisztá lappal” kezdje a következő altémát vagy témakört. Az integrált tantervek ezen sajátossága elsősorban a lassú tanulóknak kedvez, akik egy hagyományos elitiskolában könnyen lemaradnak, és könnyen megkapják a „rossz tanuló” bélyegét.

Végül mindhárom tanterv törekvése, hogy hangsúlyt helyez a *képességfejlesztésre*. Az integrációnak ugyanis csak akkor van értelme, ha az elszigetelt ismeretelemek megtanításán túlmenően valami mást is el akarunk érni. Ha *alkalmazható ismereteket* akarunk tanítani: olyan ismereteket, amelyekkel *műveleteket* is lehet végezni. A lexikális tudás jól és biztosan „átadható” a diszciplináris keretek megtartásával is. Ami így kevésbé valósítható meg, az éppen a struktúrák egymásra vonatkoztatása, az összefüggések keresése, a problémamegoldó képességek fejlesztése.

Mondhatjuk, hogy mindez éppúgy lehet célja egy szelektív elitiskolának is, sőt ott még inkább meg lehet valósítani, mint egy vegyes összetételű, nem szelektív iskolában. Ez igaz, válogatott gyerekeket mindig könnyebb tanítani. *A mindenkit befogadó iskolának* (magyarul: a nem szelektív általános vagy a komprehenzív középiskolának) azonban kötelessége, hogy keresse a módját annak, hogyan adhatja meg *minden tanulójának az őt megillető tudást*. A tananyag elmozdítása az integráció irányába – emellett próbáltam érvelni – előrelépést jelenthet ennek a problémának a megoldásában is.



Első osztályos tanuló rajza, Alsószentmárton

Kőrösné Mikis Márta

Informatika a kezdő szakaszban¹

- Egy pedagógiai felmérés tanulságai -

Tanulmányában a szerző egy felhívás alapján beszámol az iskoláinkban új műveltségterületként megjelenő információs technika alkalmazásának hazai előzményeiről. Ismerteti a számítógépes foglalkozások módjait, azok szervezését, a tanulás és fejlesztés stratégiáit, valamint összegzi a kezdő szakaszban alkalmazott számítógépes foglalkozások legfontosabb tapasztalatait.

Új műveltségterület

„Mindennapi gyakorlatunkban megnövekedett az információ társadalmi szerepe és felértékelődött az informálódás képessége. Az egyén érdeke, hogy időben hozzájusson a munkájához, életvitale alakításához szükséges információkhoz, képes legyen azokat céljának megfelelően feldolgozni és alkalmazni. Ehhez el kell sajátítania a megfelelő információszerzési, -feldolgozási és -átadási technikákat, valamint az információkezelés jogi és etikai szabályait” – írja a Nemzeti alaptanterv.² Mivel ez a tudás napjainkban az alpműveltség részének tekinthető, az informatika új műveltségterületként jelent meg a NAT-ban. Már az 1–6. évfolyamok tanulói számára is fontos követelményekkel találkozhatunk. A gyermekeknek el kell sajátítaniuk a számítógép-kezelés alapjait, meg kell ismerniük a hagyományos és új technológiákon alapuló eszközök, információhordozók és tantárgyi adatbázisok használatát, képesnek kell lenniük alapvető írásos dokumentumok gépi megvalósítására, problémafelismerésre, egyszerűbb algoritmusok keresésére. A NAT implementációjához az Országos Köznevelési Intézet szakmai irányításával megkezdődött az országos adatbankba kerülő, a NAT követelményeire épülő tantervek kidolgozása különféle évfolyamokra és iskolatípusokra.

A Nemzeti alaptanterv bevezetésének „hajnalán” vagyunk. Az informatikának, illetve eszközrendszerének alkalmazása, kipróbálása viszont már most sem idegen az általános iskolák alsó tagozatán, sőt már az óvodákban sem! Hiszen többről van szó, mint egy új tantárgyról. Az informatika egyúttal új pedagógiai környezetet jelent: új elvek, stratégiák, módszerek megismerését és alkalmazását bármely műveltségterületen. A kisgyermekek korcsoportjában – a sokat emlegetett számítógépes játékokon és jól ismert motiváló erőn túl – a megfelelő hardvereszközök és szoftverek megválasztása és alkalmazása nemcsak az alapvető informatikai ismeretek megszerzésében játszhat fontos szerepet, hanem a gyermeki képességek kibontakoztatásában, fejlesztésében is, egészséges és fogatékos gyermekek esetében egyaránt. Éppen ezért már számos tanító és egyre több óvodapedagógus, valamint gyógypedagógus „vetette be” az új technikai eszközöket a mindennapi oktatás-nevelés folyamatában. Mindezt pedig a NAT „hivatalos” érvénybelépése előtti.

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

² Nemzeti alaptanterv. Művelődési és Köznevelési Minisztérium és Korona Kiadó, 1995. 208. o.

Nemzetközi és hazai előzmények

Az információs technika kisgyermekkori pedagógiai alkalmazásának tanulmányozása nem új keletű. A párizsi székhelyű Informatikai Világközpont indította el az első ilyen jellegű, iskolai-óvodai kipróbálásokkal párhuzamos kutatást 1985-ben, és ennek pozitív eredményei sok követőt vonzottak. Az 1989-ben alakult IEDPE (Institut Européen pour le Développement des Potentialités de Tous les Enfants, az Európai Intézet Minden Gyermekek Képességfejlesztéséért) is egyik fontos feladatának tekintette az informatikai eszközökkel támogatott felzárkóztatást, képességfejlesztést. Az érdeklődő pedagógiai szakemberek publikációkból³ és nemzetközi konferenciákon ismerhették meg ezeket az elveket, módszereket és eredményeket.

A kisgyermekkori informatikai alkalmazások nemzetközi tapasztalatainak hazai megismertetésében sokat segített az 1990-ben, majd 1993-ban megrendezett budapesti konferencia, amelynek előadója többek közt az európai kutatások vezetője, *Rachel Cohen* professzor volt. Ezeket a rendezvényeket szoftverfejlesztések, rendszeres továbbképzések, valamint a pedagógiai szakajó publikációi követték. A magyar adaptációba bekapcsolódó, a számítógépet kreatívan alkalmazó iskolák-óvodák száma egyre nőtt. Az IEDPE által 1994-ben rendezett nemzetközi konferencián a magyar delegáció már jelentős hazai eredményekről számolhatott be. A konferencia munkacsoportja az Európai Unió kezdeményezésére felmérést javasolt a kisgyermek korcsoportjában *Új technikák (elsősorban a számítógép) alkalmazása az írott nyelv felfedezésében és elsajátításában 2-8 éves korban* címmel. A felmérés kérdőívét nemzetközi csapat állította össze, magyar részről az Országos Köznevelési Intézet működött közre az összeállításban és lebonyolításban.

Hol tartunk most a kisgyermek informatikai képzésében, illetve az új eszközök alkalmazásában? *Milyen előzményekkel kell számolnunk a NAT kezdő szakaszának, illetve az Óvodai nevelés országos alapprogramjának bevezetésekor?* Melyek azok a tapasztalatok, amelyekre építhetünk? Mennyire befolyásolja az oktatási intézményekben folyó munkát, a gyermekeket, a pedagógusokat a számítógépes környezet? Mindezekre választ keresett a magyarországi felmérés. Bár a szűkebb téma az olvasás-írás elsajátításának problémaköre volt, a kérdőív elsőként „térképezte fel” a hazai kisgyermekkori informatikai alkalmazások hátterét, feltételrendszerét, tapasztalatait. (Az idősebb korosztály számítógép-alkalmazásának helyzetképe a Soros Alapítványhoz benyújtott pályázati kérdőívek tömör elemzéséből olvasható ki.)⁴

A hazai kiindulópont

A számítógép kisgyermekkori pedagógiai kipróbálásába hazánkban 1991-től egyre több általános iskola és óvoda kapcsolódott be. Jelenleg több mint 200 oktatási intézményben alkalmazzzák az informatikát (elsősorban a számítógépet), a kicsik oktatása-nevelése, illetve képességfejlesztése érdekében. A felmérésben 30 intézmény vett részt az 1995/1996-os tanévben, mégpedig 6 óvoda, 17 általános iskola, 7

³ *Cohen, Rachel-Gilbert, Hélène*: Découverte et apprentissage du langage écrit avant six ans (Az írott nyelv felfedezése és tanulása hatéves kor előtt). Presses Universitaires de France (PUF), 1977. Az 5. kiadás 1992; *Cohen, Rachel* és munkatársai: Les jeunes enfants: la découverte de l'écrit et l'ordinateur (Kisgyermek: az írás és a számítógép felfedezése). PUF, 1987.

⁴ *Füzesy Tamás*: A Soros Alapítvány iskolai számítógépes pályázatáról. Tandem. I. évf. 1. sz. 1996. Nyár, 42-48. o.

speciális iskola. A speciális iskolák közé siketek óvodája és iskolája, enyhén értelmi fogyatékosokat, mozgássérült gyermekeket, autistákat oktató iskola, valamint nevelési tanácsadók logopédiai osztályai tartoztak. A gyermekek életkor szerinti megoszlása (3–9 év között) az iskolatípusok függvényében a következő:

1. táblázat – Intézménytípus

	óvoda	általános iskola	speciális iskola
3-4 éves	3 csoport	–	–
4-5 éves	3 csoport	–	–
5-6 éves	5 csoport	–	1 csoport
6-7 éves		11 csoport	3 csoport
7-8 éves		9 csoport	3 csoport
8-9 éves		9 csoport	2 csoport

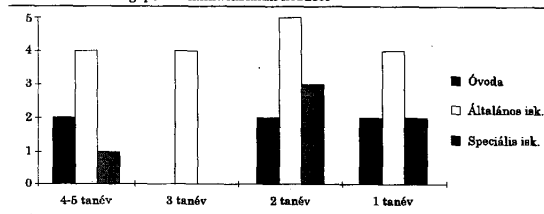
A felmérésben az oktatási intézmények a felkérő levélre válaszolva önként vettek részt. A viszonylag kis számú minta emiatt nem mondható teljes mértékben reprezentatívnak, mégis jellemző képet nyújt, hiszen az ország különböző részein található intézmények között jól felszerelt nagyvárosi iskola éppúgy szerepelt, mint kisközségi iskola. A városi iskolák között volt munkáskörzet lakótelepi iskolája és kertvárosi iskola egyaránt. Volt olyan kisvárosi, peremkerületi óvoda, ahol a gyermekek 50%-a szociálisan hátrányos helyzetűnek tekinthető. A kérdőív az intézmény adatainak megadását követően elsőként a technikai feltételeket tudakolta: az informatikával való ismerkedés kezdetét, a felszereltséget (gép és szoftver), valamint a foglalkozási munkamódokat.

Az oktatási szituáció és a foglalkozási módok

Bekapcsolódás a számítógépek alkalmazásába

Az 1. ábráról leolvasható, hogy mióta használják a számítógépeket az intézményekben. Többségük 1-2 tanéve kapcsolódott be a munkába, de néhány általános iskola már 4-5 tanéve alkalmazza az új információtechnikai eszközöket.

1. ábra – A számítógépek alkalmazásának kezdete



A számítógépek tekintetében – mind mennyiségben, mint minőségben igen eltérő feltételekkel találkozhatunk, bár a felmérés csak az IBM-kompatibilis gépeket vette figyelembe, és adatai az országos képet tükrözik. A személyes tapasztalatok azt mutatják, hogy az óvodákban legfeljebb egyetlen számítógép található a csoportszobában, ami elegendő is, hiszen a gép csupán eszközként, szabadon választható „játékszerként” van jelen. A gépekhez általában önréből jutottak az óvodák: pályázatokkal, szponzorok adományaként, de van, ahol az óvónő viszi be saját gépét, hogy ezt az eszközt a fejlesztés érdekében alkalmazza!

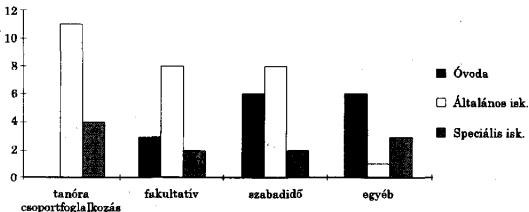
Az általános iskolákban néhol 1-2 gép található az osztálytermekben, amit kizárólag a kicsik használnak. Jellemző viszont inkább az, hogy az informatika alkalmazásában érdekelt iskola több, külön kabinetben elhelyezett gép beszerzésére törekedett, esetenként hálózatra kapcsolt gépekkel rendelkezik. Ezek a gépek jórészt a felső tagozatos diákok szakirányú érdeklődését szolgálják, mégis, – a lelkes tanítók aktivitásának köszönhetően – a kicsik is „bejuthatnak” a szaktanterembe. Bár ez óraszervezés szempontjából körülményesebb, mégis a tanuló-gép arányt tekintve optimálisnak mondható.

A gépek száma és elhelyezkedése meghatározza a foglalkozások módját is. Míg az óvodákban a csoportszobában van a gép, az általános iskolákban inkább külön teremben. Két általános iskolában a tanteremben is, és külön kabinetben is van számítógép. Didaktikai szempontból előnyös, ha a gép a teremben van, hiszen ilyenkor a pedagógus döntésétől függően bármikor használható. A különálló kabinetbe viszont csak előzetesen megbeszélt időbeosztás szerint mehetnek be a gyermekek. Mindenesetre nagyobb géppark esetén nagyobb az esély a gyakoribb alkalmazásra.

A foglalkozások típusa és időtartama

A tanórai alkalmazás az általános iskolák jellemzője (lásd 2. ábra). Az óvodákban természetesen a fakultatív és szabadidős tevékenység dominál, hiszen itt „tanításról” nem beszélhetünk. A speciális iskolákban minden lehetséges formában alkalmazható a számítógép, mégpedig mindig az adott képzési cél függvényében.

2. ábra – Milyen foglalkozásokon használják a számítógépet?



A gép-gyermek arányt minden esetben a hardverfeltételek határozzák meg. Ahol külön kabinet van, ott akár mindenki vagy legalább a fél osztály egy időben fér hozzá a gépekhez. Ha kevés a gép (pl. óvoda és speciális iskolák), akkor egy kisebb gyermekcsoport, illetve 1-3 gyermek dolgozhat egy időben a teremben levő számítógépnél, míg ezalatt a többiek más tevékenységekben vesznek részt. (lásd 3. ábra)

3. ábra – Egy időben hányan használják a számítógépet?



Egy-egy gyermek gép mellett töltött idejét, tehát a hozzáférés gyakoriságát számos – elsősorban pedagógiai – tényező befolyásolja. Az erre vonatkozó válaszok széles skálán mozognak: a havi néhány alkalomtól a heti kétszer két óráig sokféle variáció megtalálható. Az óvodákban az alkalmazás ritkább, van, ahol egy gyermek havonta csak néhányszor, legfeljebb fél órára kerül a géphez. A gyakori használatot legfeljebb a jól felszerelt általános iskolák engedhetik meg maguknak. A speciális intézményekben – a szerényebb géppark mellett – rendszerint egyéni foglalkozással, fejlesztéssel találkozunk. Mindig a konkrét nevelési cél határozza meg a foglalkozás típusát, egy-egy gyermek gépéhez jutását: például logopédiai foglalkozás esetén a beszédhiba típusa.

A gép mellett töltött idő

Érdemes elidőznünk e jelentéktelennek tűnő, statisztikai jellegű kérdésnél. Hiszen az új technika kisgyermekkori alkalmazásának ellenzői általában a számítógép egészségkárosító hatásával érvelnek. Valóban, egészségesebb a szabad levegőn mozogni, de ez a nem túl gyakori, oktatási-nevelési célú, ugyanakkor játékos és a gyermekek által annyira szeretett tevékenység nem is említhető egy napon az olykor korlátlan, otthoni tévé- vagy videónézéssel sem időben, sem minőségben. A számítógépek ergonomiailag jól tervezettek, a mai monitorok – a gépet munkaeszközként használók egészségvédelme érdekében – alacsony sugárzásintenzitásúak. Egy-egy számítógépes foglalkozás időtartama kicsiknél általában hetente egyszer vagy kétszer 20 perc, nagyobbaknál sem több egy alkalommal 40 percnél. A gyermekek a gép mellett többen ülnek, azt felváltva kezelik, közben beszélgetnek, felállhatnak, rajzolhatnak-írhatnak stb. A felnőtt felelősségén, törődésén múlik mindig a számítógép humánus, egészséges alkalmazási módjának megválasztása, és erre pedagógusaink gondosan ügyelnek.

Szoftverválaszték

Igen érdekes annak elemzése, hogy milyen szoftvereket használnak az intézmények a kicsik oktatásában-nevelésében. Hiszen köztudott, hogy az IBM gépekre, a kicsik korcsoportjára készített oktatási szoftverek területe szinte „fehér folt”. Szegényes az egyáltalán nem nyereségorientált – és ezáltal alig-alig fejlesztett – pedagógiai szoftverpiac. Az anyanyelvi képzés fejlesztése érdekében a felmérésben részt vevő intézmények saját kezdeményezéssel (elsősorban a hazai pedagógiai szakirodalom és továbbképzések információi alapján) felkutatták a hazai és külföldi eredetű programokat. Ezek közül kiválasztották azokat, amelyeket alkalmasaknak találtak a kicsikkel való megismertetésre.

A legnépszerűbb az óvodában, az általános és a speciális iskolában egyaránt a hazai szaksajtóban többször is publikált *Mesevilág* szoftver, majd a *Logowriter*. Mindkettő nagy előnye, hogy magyar nyelvű és nyitott. A pedagógiai/informatikai irodalom nyitottnak nevezi azokat a szoftvereket, amelyek mozgatója a gyermek, aki kreatívan alkothat vele. E programokkal a gyermek fantáziáját szabadjára engedve valósíthatja meg elképzeléseit: rajzolhat, írhat, olvashat, zenélhet, miközben értékes ismeretek birtokába jut. Önmaga fedezi fel akár a betűvilágot, akár egy matematikai fogalmat. A kinyomtatott „alkotások” között nincs két egyforma, mindenki egyéni világát építheti fel. Emiatt népszerű mindkét említett szoftver.

A *Betűvárás* – bár nem nyitott program – érdekes és hasznos, tanulásra és gyakorlásra igen látványos lehetőséget ad, gyönyörű, színes képekkel. (Hátránya viszont, hogy gyengébb minőségű, egyszerűbb IBM géptípusokon nem futtatható.) A székesfehérvári Beszédjavító Intézet munkatársai által kifejlesztett *Dyslex* program célja elsősorban a dyslexia megelőzése, illetve a dyslexiások számára változatos gyakorlófeladatok összeállítása. Az angol nyelvű programok bár kedvesek, magyar karakterek és szövegek hiánya miatt csak részben használhatóak (pl. a számfogalom kialakításához és egyes matematikai műveletek gyakorlásához). A felnőtteknek való szövegszerkesztők és a gyorsolvasásprogram használata nem ajánlott a kicsik korcsoportjában.

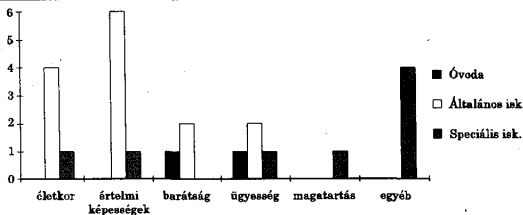
A számítógépek beillesztése oktatási-nevelési folyamatba az óvodai csoportokban mindig játékos formában történik. A géppel való játék és alkotás közben – az anyanyelvi képességeket segítve – betűfelismerés, beszéd- és szókinccsfelismerés, azonos és különböző betűk megkülönböztetése történik. Az iskolákban a számítógép használatának pedagógiai céljai és alkalmazási területei már változatosabbak: motiváció, demonstráció, gyakorlás, ismétlés, differenciálás, beszédfejlesztés, foglalmazástanítás, dyslexiamegelőzés. A gyógypedagógiai intézményekben az alkalmazási módok az adott fogyatékoság függvényei, például: dyslexiamegelőzés és terápia, a hiányzó képességek fejlesztésének elősegítése, az esetleges beszédhibák, kiejtési hibák korrigálása, beszédfejlesztés, gyakoroltatás.

A számítógépes foglalkozások szervezése***A gyermekcsoport kiválasztása***

A gyermekek legtöbbször párosával vagy kisebb csoportokban dolgoznak a számítógéppel. Vajon hogyan szerveződnek ezek az együttműködő gyermekcsoportok? Az esetek többségében a felnőtt, a pedagógus dönti el, hogy kik kerülnek egy csoportba. Döntését a gyermekek életkora, értelmi képessége, barátsága, ügyessége,

magatartása vagy egyéb tényező (pl. fejlesztési cél) befolyásolhatja. A homogén csoportok kialakítására törekvő tanítók inkább az életkor és az értelmi képesség szerint válogatnak, míg az óvodában a barátságot, ügyességet jelölték meg (4. ábra). A gyógypedagógiai intézmények döntően a fejlesztendő képességekkel összhangban alakítják ki a gyermekcsoportokat.

4. ábra – A homogén csoportokat meghatározó tényezők



A vizsgált nem gyógypedagógiai intézmények felében viszont heterogén összetételű gyermekcsoportok játszanak-alkotnak a géppel. Nem a pedagógus dönt, hanem a gyermekek önállóan, saját maguk választják ki társaikat. Az óvodákban és a speciális iskolákban általában egy gyermek „kezei a gépet” (a billentyűzetet vagy az egeret), általános iskolában gyakoribb a váltás. A számítógép körül mindig aktív élet zajlik: a gyermekek beszélgetnek, vitatkoznak, magyaráznak, tehát szóban, a készülő alkotás állandó „kritikájával” és korrigálásával nyomon követik a munkát abban az esetben is, ha csak egy gyermek kezeli az eszközt.

Munkamegosztás, együttműködés

Érdekes annak tanulmányozása, hogy a gyermekek mennyire képesek a menet közbeni önálló döntésekre és az együttműködésre a feladat érdekében. A kérdőívek válaszai szerint a számítógépes környezetben minden gyermeknek jól körülhatárolt szerepe van, amely részben a felnőtt, részben a gyermekek „sugallatára” alakul ki. A csoporton belül gyorsan létrejön a munkamegosztás, elhatárolódnak a szerepkörök is, amelyek a közös munka során természetesen változnak.

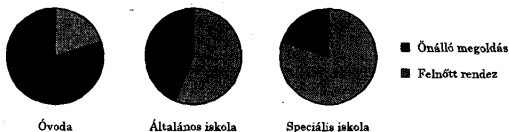
Melyek azok a feladatok, amelyeket a gyermekek saját maguk osztanak el egymás között, amelyekben saját maguk döntenek? Az óvodákban és a speciális iskolákban szabadon választanak a szoftverek közül, ezen belül a felkínált, változatos témakörök közül. Megválaszthatják saját meséjük, rajzuk szereplőit, eldönthetik a történet hosszát. Az általános iskolások még önállóbbak, így sokkal több lehetőség közül válogatnak. A szoftver és a témakörök választásán túl eldöntik, hogy billentyűzetet vagy egeret használnak (esetleg mindkettőt), ki kezelje ezeket, a szoftver melyik nehézségi szintjén dolgozzanak. Megbeszélik, eldöntik a tervezett alkotás szerkezetét, érvelnek, vitatkoznak egy-egy bonyolultabb rajz, takarás vagy sorrend megvalósításán. A program gyakorló részt is tartalmaz: a gyakorlás módját

és időtartamát is közösen döntik el a gyermekek. A csoportokon belüli szerepváltás is (pl. gépkezelésben) többnyire a gyermekek akarata szerint történik.

A személyes tapasztalatot a kérdőívben leírtak teljesen alátámasztják. Egyértelműen megdől az a tévhit, miszerint a számítógép „elembertelenít”, „magányossá tesz”. Éppen ellenkezőleg! A közös cél és munka, a jól motivált együttes alkotás a gyermekeket közel hozza egymáshoz. Megismerik egymás véleményét – még ha az ellentétes is –, megtanulnak vitatkozni, érvelni saját elképzelésük érvényre juttatásáért, ugyanakkor kompromisszumok elfogadására, a másik véleményének tiszteletben tartására is kényszerülnek a közös, számítógépes alkotás „megszületése” érdekében. A csoporton belül teljes az együttműködés.

A végső együttműködés ára a menet közben adódó konfliktusok rendezése. Mindenütt adódhat vitás helyzet (az általános iskolák 90%-a jelezte ezt), hiszen az igazi közös alkotások viták során születnek. Ennek rendezését részben a pedagógus segíti, részben maguk döntik el a gyermekek, mint ahogy arányaiban ezt a 5. ábra mutatja. A speciális iskolákban inkább a felnőtteknek kell beavatkoznia a vita lezárása érdekében.

5. ábra – A konfliktusok rendezése



A gép körüli élénk légkör nem feltétlenül jelenti minden gyermek egyforma aktivitását. Többnyire minden gyermek egyformán aktív a csoportban, hiszen a számítógép rendkívül erős motivációja még az egyébként csendes, visszahúzódozó gyermeket is ösztönzi. Három általános iskola viszont azt tapasztalta, hogy az aktív csoporton belül a vezető egyéniségű gyermekek irányítanak.

A feleletválasztós kérdésekhez néhányan megjegyzést fűztek. Az egyik óvoda a gyermekek önálló tevékenységén alapuló játékos pedagógiai módszerek rendkívül erős kohéziós hatását emeli ki. A gyermekek tartós együttműködése, összedolgozása során természetesen megfigyelhetők az érzelmi reakciók különbségei, az eltérő temperamentumok és egyéniségek. Megemlíthető még az értelmi és enyhén mozgásfogyatékos gyermekeket nevelő iskola pedagógusának észrevétele, aki a számítógépes környezetben a felnőttel való szoros együttműködésen túl igen erős érzelmi kötődést tapasztalt. A foglalkozásokat külön számítástechnika szakos kolléga vezette, akit a gyermekek nagyon megszerettek.

Tanulási stratégiák, megfigyelési szempontok

A számítógép és a többi információtechnikai eszköz alkalmazása – feltételezéseink szerint – olyan helyzetet teremt a kisgyermekek személyiségfejlesztésében, amely a megfigyeléseket az alábbi területekre irányította:

- gyermek-gyermek, illetve gyermek-felnőtt kölcsönhatás és a viselkedésformák,
- tanulási és felfedezési stratégiák,
- az új eszközökkel végzett tevékenységeket megelőző folyamatok és a fejlesztett képességek.

A pedagógusok e három témakör lényeges tapasztalatait részletesen kifejtve írhatták le. A válaszok 1–6 oldal terjedelműek voltak. A kapott „vallomások” anyaga olyan gazdag, hogy akár külön tanulmány témája is lehetne. Bár a nevelési feltételek a három vizsgált intézménytípusban – feladatkörükből adódóan – némiképp eltérőek, a 3–9 éves korcsoportot tekintve akár egészséges, akár fogyatékos gyermekekről van szó, számos azonos vagy hasonló tapasztalathoz jutottunk. Az ország különböző részein eltérő feltételekkel dolgozó pedagógusok megfigyelései egymástól függetlenül, meglepően összecsengnek. Ezért nem intézményenkénti bontásban, hanem a témakörök szerint, a közös vonásokat megragadva összegezzük azokat a lényegesebb megállapításokat, amelyeket a számítógépek alkalmazása során tettek a kipróbálásban részt vevő pedagógusok.⁵

A gyermek-gyermek és a gyermek-felnőtt kapcsolat

A gyermekek közti kölcsönhatást és viselkedésüket a közös élmény, az együttes munka alakítja. A számítógép nagyobb fegyelmet, toleranciát kíván. A gyermekek szociális együttműködése, alkalmazkodni tudása nagymértékben fejlődik. Szívesen és önként segítenek egymásnak, a konfliktusokat önállóan próbálják megoldani. Örülnek egymás sikerének. A közös munka során igen változatos kommunikációs helyzetek alakulnak ki: a gyermekek kifejtik elképzeléseiket, megindokolják, megfogalmazzák a megoldandó problémát, kritikát-önkritikát gyakorolnak, elfogadják vagy elutasítják a társak véleményét. „Gyakorolják a tapintatos kritizálást, a sértegetés nélküli elutasítást, érvelnek elgondolásuk helyességéért” – írja egy kisközségi tanító. A gép mellett mindenki lehet „irányító” és „irányított”, a hagyományos értelemben vett „jó” és „rossz tanuló” kategória eltűnik. A számítógépes környezet türelemre is szoktat: a gyermekek megtanulják megvárni a társat, hamar megszokják, hogy előbb-utóbb rájuk is sor kerül a gépkezelésben.

A gyermekekkel való kapcsolatban a felnőtt irányító-értékelő szerepe módosul, átalakul: segítőtárrá válik, akinek feladata nem az új ismeretek közlése és számonkérése, hanem olyan környezet megteremtése, amely segíti és motiválja a gyermeket a felfedezésre. A gyermekek szinte „beavatják” nevelőjüket a munkába: magyaráznak, érvelnek, segítséget kérnek, bizalomra épülő, felszabadult, őszinte légkörben dolgoznak. A felnőtt sem tévedhetetlen, hiszen a gép mellett váratlan problémák adódhatnak (és rendszeresen adódnak is!), amelyeket a gyermekekkel együtt rendeznek. Az igazi közös munkát, a meghitt, bensőséges felnőtt-gyermek kapcsolatot egy vidéki nagyváros lakótelepi iskolájának tanítónője így fogalmazza meg: „Együtt örülünk, egymástól tanulunk. Régi, már felsős tanítványaim is gyakran visszajönnek délután, szívesen játszanak-dolgoznak a kicsikkel, tanítgatják őket. Ilyenkor úgy érzem magam, mint egy nagy családban...”

⁵ Az intézményenkénti részletes beazmólók az 1996 májusában, a Francia Intézetben rendezett konferencián elhangzottak, a konferencia kiadványkötetében elolvashatók. Az írott nyelv felfedezése kisgyermekkorban az informatika segítségével. Pedagógusok vallanak a számítógép képességei fejlesztő alkalmazásáról. I&I Informatika és Iskola Alapítvány, Bp., 1996. (Szerk.: Kőrösné Mikis Márta)

Tanulási és felfedezési stratégiák

A tanulási stratégiák elemzésekor kiindulhatunk Bratz és Miller⁶ csoportosításából. Mivel az alábbiakban felsorolt módszerek sohasem kizárólagosak, egy adott ismeretanyag (vagy tantárgy) elsajátítása során inkább e módszerek keveredéséről beszélhetünk, hiszen a módszerek vagy stratégiák megválasztását nemcsak az adott tananyag tartalma, hanem számos más tényező is befolyásolja (pl. személyi és tárgyi feltételek). A következő tanulási stratégiákat alkalmazzák:

- adaptív vagy individualizált tanítás
- tanítás a tanuló számára megtervezett célok alapján
- mesterfokú tanulás
- kooperatív tanulás
- felfedezéssel tanulás
- integrált (tematikusan) tanulás
- cselekvés általi tanulás

E tanulási stratégiák közül esetünkben – a számítógép nyújtotta környezetben – elsősorban a felfedezéssel tanulás volt a jellemző. A felfedezés legfőbb segítője az új eszköz, a jó szoftver, illetve a gyermekeket körülvevő információgazdag környezet. A gép szabadságot ad, ugyanakkor pontosságra is szoktat. A gép a gyermek tévesztését azonnal visszajelzi (például a tévesen adott parancsot vagy a nyelvtanilag helytelenül beírt szót). A pedagógusok véleménye szerint a gép által jelzett hiba a gyermek számára „hihetőbb”, objektívebb. A gyermek hamar megtanulja, hogy a gép „csak egy üres doboz”, ami végrehajtja a kért utasítást. Könnyű tévesztetni, így igen fontos a figyelmes, megfontolt döntés, majd a munka átnézése.

Új motivációt jelent a gépnek való parancsolás tudata. A próbálkozások sikere, a „tapogatózva haladás”, a felfedezés öröme újabb hajtóerő a tanulási folyamatban. Mivel a hibajavítás a géppel rendkívül könnyű és természetes, a hiba nyomtalanul eltüntethető, így megszűnik a hibázásból adódó kudarcélmény, az esetleges megszügyenülés. A tévedésekből tanulni lehet, egyre inkább kialakul a hibátlan munka készítésének igénye. A tanulás örömteli tevékenységgé válik, a gyakorlás is változatosabb, érdekesebb. Rendkívüli mértékben erősödik az önkontroll, az önkorrekció.

Erre a tanulási tevékenységre az individualizált forma is jellemző, hiszen a gyermekek saját, egyéni tempójuk szerint haladnak. Maguk választanak a felkínált lehetőségek (pl. témakörök) között, maguk tervezik meg az elérendő eredményt, majd teljesítményüket önállóan értékelik. Ugyanakkor a gép előtt együttműködésre is képesek, hogy egyéni céljaikat a csoport által kitűzött céllal összehangolják. Szép példa erre a közös mesefüzet készítése, amely egyénileg tervezett-szerkesztett lapokból áll össze, a végeredmény mégis az osztály (vagy csoport) együttes, összefüggő munkája. Ebben az esetben a kooperatív tanulás jellemzőit is felfedezhetjük, hiszen a gyermekek legtöbbször kisebb (2-3 fős) csoportokban dolgoznak. Viszont a csoport heterogenitása – ami a kooperatív tanulás egyik jellegzetessége – csupán egyes esetekben valósul meg (l. az előző, csoportbeosztással foglalkozó részt), a számítógépes környezet homogén csoportokkal ugyanúgy „működik”. A speciális képzésben pedig rendszeresen előfordul (pl. logopédiai foglalkozás esetén), hogy csupán egy gyermek dolgozik a felnőttel együttműködve.

⁶ Bratz, David E. – Miller, Laura K.: 12 Teaching Methods to Enhance Student Learning. National Education Association, Washington D. C., 1991.

A pedagógusok nagy jelentőséget tulajdonítanak az önálló, saját ütemű tanuláshoz, amely az egyéni különbségeket maximálisan figyelembe veszi. A lassabban haladó gyermek is sikerélményhez jut, amelyben hagyományos oktatási formában (pl. frontális munka során) esetleg nem részesülne. A gép végtelenül türelmes, így mellette nem szembesül a „megint én vagyok az utolsó” megállapítással. Ugyanígy a „szárnyaló” gyermekeket sem kell visszafogni. A differenciált fejlesztés lehetősége adott a számítógépes környezetben. A tanulási attitűd legfőbb változását az aktivitás, a saját hajtóerő eredményezi. A gyermek igényt érez a megszerzendő tudásra, sőt, annak mielőbbi átadására is. A gép körül tehát az „egymástól tanulás” is igen eredményes. Gyakori a szerepcserre: a „tanító” gyermekből „tanuló” lesz és fordítva. Az egyes képességekben lemaradást mutató gyermek egy másik területen szerzett tudását rögtön megoszthatja társaival, ami óriási sikerélményt nyújt számára és még inkább motiválja a továbbhaladásra.

Fejlesztett képességek

A számítógép használata a megismerési folyamat minden szintjén feltételez bizonyos fejlettséget. Ugyanakkor felerősíti a tanulási folyamattal kapcsolatos funkciók és speciális részképességek fejlődését. A feladatot értelmezni kell, megoldási tervet készíteni, ezt végrehajtani, majd az eredményt ellenőrizni, a létrejött produktumot értékelni. Az írott nyelv megismerése során mindez – ugyanúgy, mint a kódolás és dekódolás – játékos formában történik. A kommunikációs helyzetek gyakorlására jó lehetőség adódik, a számítógépes alkotások születése közben pedig készségek és képességek erősödését, fejlődését tapasztalhatjuk:

- begyakorlódnak a vizuomotoros funkciók (látás, mozgás, alak-, szín-, nagyság- és formázás),
- pontosodik a szem-kéz koordináció,
- fejlődik a síkban és térben való tájékozódás (bal-jobb, lent-füent, előtt-mögött relációk),
- rendezettebbé válnak a mozgások, fejlődik a ritmusérzék,
- gyorsul a reagálóképesség, javulnak a reflexek,
- finomodnak a manipulációs technikák, koordináltabbak a finommotorikus mozgások,
- a figyelem tartóssága nő, a figyelemmegosztás differenciálódik,
- a kíváncsiság, a spontán érdeklődés fokozódik,
- erősödnek az akarat tulajdonságok: önfigyelem, türelem, kitartás, próbálkozás, újrakezés, kudarcátűrés, önkorrekció...
- a megfigyelőképesség, a vizuális memória, a szűkszavú emlékezet pontosabbá válik,
- a logikus gondolkodás mód erősödik, az összefüggéslátás, a divergens problémamegoldás, az algoritmizáló képesség fejlődik,
- a fantázia, a képzelőerő, a találatkonyság, a kreativitás „szárnyakat kap”,
- az esztétikai érzék fokozódik, a szép és hibátlan munka és az egyre nehezebb feladat igénye nő,
- az önbizalom, az önállóság, a saját elképzelés megvalósítási igénye fejlődik,
- egészséges versenyszellem alakul ki,
- a monotóniátűrő (különösen a fogatékony gyermekek esetében) nagymértékben erősödik.

Azon túl, hogy a számítógép kedves színtöltő lett mind az óvodai, mind az iskolai tevékenységeknek, alapvető változásokat eredményezett: új oldalról mutatja be a kisgyermekeket. A pedagógusok véleményeit elemezve megállapítható, hogy számtalan területen, részképességben tapasztaltak változást, a személyiségfejlődést, a továbbhaladást „megugrasztotta” az új technika alkalmazása.

A legfontosabb tapasztalatok

A számítógép alkalmazásának előnyei

Az eredményeket elemezve arra voltunk kíváncsiak, hogy az új információs technika (röviden IT) alkalmazása milyen előnyöket jelentett a gyermekek számára. A válasz minden esetben pozitív volt.

Az óvodapedagógusok rövid értékelésükben döntően a logikus gondolkodás, valamint számos képesség fejlődését jelölik meg, úgymint: koncentráció, türelem, tér-irány koordináció. Mindannyian kiemelik a sikerélményt és az örömet, amit az IT alkalmazása szerzett a gyermekeknek.

Az általános iskolák az IT előnyei közül kiemelik:

- a tartós és erős motivációt,
- az állandó és azonnali pozitív visszacsatolást,
- a kreativitás kibontakozását,
- az intenzív gyakorlás lehetőségét,
- a változatos ismeretszerzési módot,
- az egyéni tanulási tempót,
- a könnyű hibajavítást,
- az esztétikus külalakú munkák készítésének lehetőségét,
- az alapvető informatikai ismeretek elsajátítását.

A gyógypedagógiai intézmények elsősorban a hiányzó képességek fejlesztésének változatos módjait tekintik az IT legfőbb előnyének. A számítógép minden esetben hatalmas motivációt jelentett, amely lehetővé tette az egyéni ütemű gyakorlást, megerősítette a gyermekek önbizalmát, sőt, elmélyítette a pedagógussal a személyes kapcsolatot, aki a gyermek „játársárává” vált. Kiemelendő a siket kisgyermekek tanulásának eredménye, akik a számítógép segítségével még önálló szógyűjtésre is képesek voltak, ami hagyományos módon igen nehezen érhető el ebben a korcsoportban.

Az alkalmazás problémái

Az alkalmazással kapcsolatban a megkérdezettek többségének (67%) nem voltak problémái. Mégis érdemes megvizsgálnunk a főképpen általános iskolában jelentkező, olykor a pedagógiai munkát megnehezítő körülményeket.

A megkérdezettek által jelzett nehézségek nemcsak technikai, szervezési jellegűek, hanem tipikus emberi problémákat is tükröznek. Érdemes odafigyelni ezekre a negatív tapasztalatokra, mivel nemcsak a kisgyermekek korcsoportjára jellemzőek, hanem sajnálatosan minden olyan oktatási intézményben jelen vannak, ahol – a NAT Informatika blokkjának bevezetését megelőzve – máris komoly erőfeszítéseket tettek az IT alkalmazására vagy az informatika tanítására.

Úgy is fogalmazhatnánk, hogy tipikus, országosan jelentkező problémák merültek fel, amelyek orvoslása nehézkes, hosszadalmas, és sokáig hátráltatni fogja a NAT-ban megfogalmazott oktatási-nevelési célok maradéktalan megvalósítását. A *technikai nehézségek* nemcsak a gépek alacsony számából és a pénzügyi hiányból adódnak. Gondot jelent, hogy az oktatási intézményekben az IT-nek nincsen erre hivatott felelőse, „gazdája”. Az IT-t alkalmazó tanítónak, szaktanárnak nem lenne feladata sem a gépek üzemképességének biztosítása, sem a pénzforrások felkutatása a géppark bővítésére vagy az elavult, olykor már üzemképtelen eszkö-

zők cseréjére, mégis gyakran rá hárul. Anyagi gondot tükröz a szoftverek esetleges és nem jogtisztá beszerzése (pl. az ún. „kalózmásolatok”), amire a magas szoftverárak és a pénzihiánnyal küzdő iskola „ösztönzi” a pedagógusokat.

A szervezési problémák jórészt a hiányos hardverfeltételekből adódnak, azzal függnek össze. A számítógépet alkalmoszerűen, az adott tanórához kapcsolódóan használó kicsiknél ideális lenne, ha a saját osztályteremben is lenne 1-2 gép. A külön kabinetben elhelyezett számítógépekhez „bejutni” nem mindig könnyű, órarend-átszervezésre, a kollégákkal való egyeztetésre kényszeríti a tanítót. Ha a fél osztály egyszerre dolgozhat a gépteremben, a többi gyermekkel ilyenkor a „váltótárs”, a napközis nevelő foglalkozik. (Ennek dupla óradíjvonzatát az iskolának kell állnia!) Bár a gyermekek egyhamar aktívan és önállóan dolgoznak a gépeknél, a pedagógus szerepe némiképp módosul, a tanóra jellege is megváltozik a gépteremben.

Mégis, talán a „legfájóbb” kellemetlenségek *humán jellegűek*. A válaszadók többsége a kollégák érdektelenségét, ellenkezését, olykor irigységét és rosszindulatát jelezte. Egy új eszköz alkalmazásának mindig vannak ellenzői. A számítógép fokozottan előhozza ezeket a problémákat, sokan az oktatási rendszer működési hibáit is ennek rovására írják.

A gyermekekkel és a szülői házzal ritkábbak adódik probléma. A gyermek, aki dolgozni akar a géppel, ezért kezdetben türelmetlen, hamar megtanulja, hogy legközelebb rá is sor kerül, hogy a félbehagyott munkát máskor is folytathatja. Az otthoni géppel rendelkező, olykor ezzel hivalkodó gyermekek is ügyesen visszafoghatják a rátermett pedagógus, ösztönözvén őt hozott ismereteinek továbbadására, társainak segítésére.

Végül megemlítenéd az az észrevétel is, hogy a pedagógus kevés ösztönzést kap szaktudásának fejlesztésére. Ha van is megfelelő továbbképzés, az iskola (általában) nem tudja kifizetni sem a tanfolyam díját, sem a helyettesítés költségét. Sokan önköltségen és autódidakta módon, komoly erőfeszítések árán szerezték meg a szükséges szakmai (mind informatikai, mind módszertani) ismereteket.

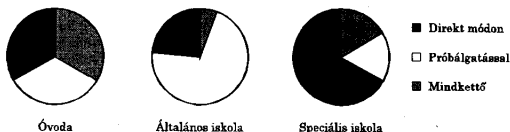
A pedagógus szerepének és tevékenységének változásai

A pedagógusok mindegyike jelentős változásokról számol be nemcsak a számítógép írott nyelvének felfedezésében szerzett tapasztalataival kapcsolatban, hanem általánosságban is.

Az IT „bevetésével” hosszabb-rövidebb ideje próbálkozó pedagógusok mindegyike önállóan döntött arról, hogy ezt az új technikát alkalmazni kívánja. Általában továbbképzések, szakmai bemutatók, konferenciák vagy szakcikkek motiválták őket a témával való elmélyültebb ismerkedésre, sőt, a gyermekekkel való kipróbálásra.⁷ Voltak, akik a szükséges eszközök és szoftverek beszerzése után a számítógép (és az esetleges további információtechnikai eszköz) használatát direkt módon vezették be. Az általános iskolai tanítók zöme viszont hagyta a gyermekeket spontán próbálkozni, saját maguk által felfedezni az informatika bővítette világot (lásd 6. ábra). A két mód kombinálásával az intézmények 10%-a jelezte.

⁷ Kőrösné Mikis Márta: Gyermekinformatika. Hogyan kezdjem? Tanácsok tanítóknak, óvoda- és gyógypedagógusoknak az INFORMATIKA világának játékos megismertetéséhez és alkalmazásához. Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola, Eger, 1995.

6. ábra – Az IT bevezetése



Nevelői tevékenységek a számítógépes foglalkozások idején

Ahol a gép az osztályteremben/csoportszobában van, ott a foglalkozás természetes, szerves részévé válhat. Ebben az esetben a pedagógus és a gyermek kapcsolatában a tevékenység során nincs változás. Némiképp módosul a szerep, ha a számítógépes kabinetben a gép mellett egy időben dolgozó gyermekcsoportról van szó.

A válaszokból az is kiderül, hogy a többség megszokta, sőt nélkülözhetetlennek tartja a megismert és eredményesen használt IT-t. Az óvodapedagógusok mindegyike úgy érzi, hogy nem tudna már lemondani a számítógép alkalmazásáról. Pedagógusi szerepük módosult a csoportban a számítógépes tevékenységek során, mivel „...kapocsnak tekintjük magunkat a gyermekek és a számítógép között, feladatunk az információdús környezet biztosítása” – írja válaszában egy óvónő. „A pedagógus nem direkt módon »irányít« és »oktat«, hanem lehetőséget teremt a gyakorlásra, az önfejlesztésre” – vallja egy másik kolléga.

Vajon másnak érzi magát a pedagógus az IT-t nem használó kollégáihoz, avagy régebbi önmagához képest? A válaszok zöme (kb. 60%-a): igen. Az óvodapedagógusok – azon túl, hogy alapvető informatikai-műszaki ismereteket is szereztek – nyitottabbak lettek a világra. Jobban látják a pedagógiai problémákat, ezek megoldása erősebben foglalkoztatja őket, mint társaikat. Az általános iskolai tanítók a hagyományos oktatási szituációtól eltérő, közvetlenebb, családiasabb légkört emelik ki. Van, akit az IT alkalmazása arra sarkall, hogy még többet és még pontosabban készüljön óráira. (Tény, hogy ez mindenképpen megkülönbözteti az IT-t használó és nem használó kollegákat: nagyobb felkészülést, több energiárfordítást, komolyabb „odafigyelést” igényel egy számítógépes foglalkozás, mint egy hagyományos tanóra.) A speciális iskolák pedagógusai szintén a nyitottságot, az új pedagógiai módszerek és változatosabb segédeszközök alkalmazása iránti fogékonyságot jelölték a változás jellemzőiként.

Minden intézmény egyetértett abban, hogy az IT nélkül nem érték volna el bizonyos fejlesztési területeken ugyanezeket az eredményeket. Úgyszólván minden pedagógusnak változott a véleménye a pedagógiáról, az oktatásról, a gyermekekről, saját munkájáról. A vélemények szerint az óvoda mind ez ideig szinte mesterségesen elzárta a gyermekeket anyanyelvük írott formájának megismerésétől, gátolta a gyermekek betűvilág iránti természetes érdeklődését. Az óvodai környezet általában nem ösztönzi a gyermeket a felfedezésre, hanem a verbális és passzív ismétlésre épít. Az iskolai oktatás számos hibája is felszínre kerül az új technika alkalmazása során. A régi módszerek elhagyhatók, felcserélhetők, az innovatív pedagógus új eszközöket kereshet, alkalmazhat. Nem irányítja a gyermeket, hanem jobban tiszteli a gyermek önállóságát, jobban bízik a tanuló felfedezőképességében, a

pedagógussal történő együttműködésben. A speciális iskolák azt a sikerélményt emelik ki, amelyet még a halmozottan fogyatékos gyermek is elérhet, hiszen az IT számára is biztosítja az egyéni ütemű és hatékony ismeretelsajátítást.

A részletes válaszokban a nevelők elsősorban saját pedagógiai szerepük változásait elemezték. Ami a válaszokban közös, az a „tanítóból”, az „ismeretközli” szerepből a „munkatárssá”, olykor szinte „baráttá” váló együttműködő személy megszületése. A számítógép arra sarkall, hogy a gyermekeket hagyjuk saját tempójukban önállóan felfedezni, a szükséges ismereteket megszerezni, de ott legyünk velük, ha kell, segítsük, bátorítsuk őket, értékeljük minden apró eredményüket, dicsérjük meg alkotásaikat, válaszoljunk kíváncsi kérdéseikre. A pedagógus a fogyatékos gyermekekkel együtt küzd a szükséges ismeretek elsajátítása érdekében, mindehhez igénybe veszi a rendkívüli motiváló erejű IT-t.

Összegezve: ebben az új pedagógiai környezetben a felnőtt feladata nem a folytonos ismeretközlés és visszakérdezés, a szerep magáé a gyermeké és a megismerést, a képességfejlesztést szolgáló számítógépé.

A pedagógusok javaslatai

A kérdőívre adott válaszaik lezárásaként: a pedagógusok leírhatták ötleteiket, javaslataikat a számítógép és a többi IT-eszköz eredményes használata érdekében. Három óvoda, 12 általános iskola és két gyógypedagógiai intézmény nevelői írtak javaslatokat. Ezek elsősorban nem pedagógiai, hanem főképp emberi és technikai problémák megoldásával álltak kapcsolatban. A technikai feltételek javítása, az eszközpark bővítése elengedhetetlenül fontos feladat, különösen a NAT követelményeinek függvényében. A pedagógusok nem tartják megfelelőnek a gépbeszerzés jelenlegi „önéres” módjait. A központilag szervezett, olcsó gépbeszerzés lehetőségét várják. Nem megoldott a régi, elavult eszközök karbantartása vagy kicserélése sem. Javasolják új, oktatási célú, különösen kisgyermekeknek való kreatív felhasználásra módot adó szoftverek kifejlesztését, ezek népszerűsítését és olcsó áron történő forgalmazását. A megyénkénti oktatási szoftverbankok létrehozása és ezek nyitottá tétele az oktatási intézmények felé is sok kérdést megoldana. Végül a sikeres informatikai alkalmazások nagyobb népszerűsítését is javasolják: konferenciák, ingyenes továbbképzések, tanfolyamok szervezését, valamint kiegészítő taneszközök (könyv, munkafüzet) kifejlesztését, forgalmazását.

*

Az elmúlt évek során megismerhettük az informatika kisgyermekkori alkalmazásának nemzetközi összehasonlításban is jelentős hazai eredményeit. Innovatív pedagógusainknak köszönhetően mind a NAT, mind az Óvodai nevelési program életbelépésekor nyugodtan építhetünk ezekre a kísérletekre, tapasztalatokra. A kicsiket oktató-nevelő pedagógusoknak a kérdőívekben megfogalmazott „önértékeléseit” örömmel volt olvasni, sugárzott belőlük az erős gyermekszerepet, a hivatástudat és új iránti nyitottság. Ha ilyen pedagógusok lesznek a NAT kisiskolás kori informatikablokkjának „gazdái”, helyes szemléletük jó irányba viszi a helyi tantervfejlesztéseket, valamint az új eszközök képességfejlesztő alkalmazását.

Ugyanakkor feltétlenül oda kell figyelnünk a felmerült problémákra, a megfogalmazott javaslatokra. Csak a megfelelő személyi és tárgyi feltételrendszer megléte esetén sajátíthatja el minden diák a tantervben oly körültekintően, átgondoltan megfogalmazott követelményeket.

Látókör

„Az ember önmaga próbálja kétségeit eloszlatni”

– Beszélgetés Lodő Lobszang Szönam tibeti szerzetes tanárral –

A Budapesten működő Tan Kapuja Buddhista Főiskola szerzetes tanárával folytatott beszélgetés sokoldalúan mutatja be a tibeti kolostorok iskoláinak pedagógiai tevékenységét. Az olvasót megismerteti a buddhista oktatás filozófiai-ismeretelméleti alapjával, a kolostori és a világi képzés értékeivel, tartalmával és metodikájával.

„A tudománynak az a követelménye önmagával szemben, hogy mindenki számára megközelíthető legyen. Aki elég tehetséges, megfelelő mennyiségű szorgalom befektetésével a tudományt elsajátíthatja. A tudomány átadható. A tudás nem. ...a valódi tudást azonban szorgalommal sohasem érhetjük el, csak olyan teljességgel személyes, individuális megismerési aktussal, mely metafizikus természetű... A valódi tudás mindig saját tapasztalatunk eredménye, sem átvenni, sem tovább adni nem lehet. Amit másoktól veszek át, azt csak hihetem, de sohasem tudhatom. ... Hinni annyi, mint nem tudni.”

(Thorwald Dethlefsen)¹

Míg a keresztény kultúrkörben a hit alapvető értéket képvisel, úgy ázsiai és különösen buddhista megközelítésből a pusztán tekintélytiszteletből fakadó hit hibának tekinthető. *Buddha* azt tanította: „Semmit el ne higgyetek csak azért, mert egy köztisztviselőben álló személy mondja, vagy azért, mert aki mondja, annak idáig még mindig igaza volt. Semmit el ne higgyetek még nekem se, csak azért, mert én mondom. Először gondoljátok végig, fogjátok föl, értsétek meg, és ha beláttátok, hogy igazam van, akkor kövessetek!”

Olyan emberrel beszélgettünk, aki maga is megtapasztalta saját tanulása és tanítása során ezeket a gondolatokat (vagy azok hiányát), illetve maga is szembenézett e szemlélet hazai megvalósításának nehézségeivel.

– Hol kezdte tanulmányait és hogyan lett szerzetes tanár?

– Miután 1949-ben a kínaiak megszállták Tibetet, 1959-ben a tibeti kormány száműzetésbe kényszerült Indiába, ahol iskolákat alapított azon tibeti gyerekek számára, akik Tibetből menekültek vagy már Indiában születtek. Egy ilyen iskolába kerültem kisgyermek koromban, nem emlékszem pontosan a dátumra, 1963–64 körül lehetett. Dharamszalában egy gyermekfaluban tanultam, kb. 50-60 gyermekkel együtt. Először az írást kezdtük el tanulni. Akkoriban még nem papírra írtunk, hanem fatáblára. Az egyik módszer az írás tanítására, hogy egy

¹ Thorwald Dethlefsen: A sors mint esély. Arkánium Kiadó, 1992. 13. o.

fatáblát befestenek feketére, utána fehér krétával lekenik az egészet, és erre egy bambuszrúddal lehet írni oly módon, hogy lekaparják vele a krétát, így rajta marad a táblán az írás. Először csak egyenes vonalakat gyakoroltunk, és amikor az már ment, akkor kezdtük el a betűket formálni.

Kétféle tibeti írás létezik. Az egyik az ún. fejfel ellátott, dbu-csan nevezetű írás, amelyet a szent iratoknál használnak, a másik pedig a dbu-med, a fej nélküli, amely folyóírás. Ezt a folyóírást tanultuk meg először, majd a másikfajta írást, a dbu-csant is természetesen, hiszen máskülönben nem tudnánk elolvasni a buddhista iratokat. Közben fokozatosan nyelvtant is tanultunk, tehát gyakorlatilag az írás és a nyelvtan tanulása egyszerre történt.

– *Az első év tehát az olvasás és a nyelvtan tanulásával telik?*

– Egy-két év, nem emlékszem pontosan. Az általános iskolában, melyet a tibetieknek állítottak föl, nemcsak tibeti nyelvet tanultam, hanem angolt, hindit, matematikát, társadalomtudományokat is.

– *Csoportokban folyt a tanulás?*

– 20-30 fős osztályokban tanultunk. Mikor nyolcadikba jártam, bezárták az iskolát, mert szeles helyen volt, ciklonok söpörtek rajta végig és elsodorták az iskola tetejét. Ekkor átmentem a Massori nevű helyre és ott folytattam a kilencedik tanévet. Amikor az utolsó osztályt is befejeztem, az iskola igazgatója feltette a kérdést, hogy ki akar szerzetes lenni, és aki akkor jelentkezett, az szerzetes lehetett. Nekem nem mondta senki, hogy legyek szerzetes, hanem saját magam jelentkeztem. Akkor tudtam meg, hogy megnyitották Dharamszalában a buddhista dialektika iskoláját, a tibeti buddhista filozófiai főiskolát. Nagyon örültem, hogy oda járhatok, mert ott csak buddhista filozófiát kellett tanulni. Ez 1973-ban volt.

– *Miért jelentkezett szerzetesnek?*

– Nem volt semmi különös okom rá, nem gondoltam végig, hanem egyszerűen szerettem volna szerzetes lenni, kedvet éreztem hozzá. A filozófia nagyon érdekelt, ez is hozzájárult, hogy így döntöttem.

– *Dharamszalában él a legtöbb emigráns tibeti. Van-e ott tankötelezettség, és milyen arányban járnak a gyerekek iskolába?*

– Nem kötelező iskolába járni. Nálunk nincs tankötelezettség, valószínűleg leginkább anyagi okok miatt, ennek ellenére szerintem ez jó rendszer. A gyerekek közelítőleg 90%-a mégis jár iskolába, mivel a dalai láma és a többi nagy tanító erre biztatja a szülőket. A Nepálban és az Indiában élő tibeti lakosság kb. 70%-a befejezi a tíz osztályt.

– *Tanultak az előző iskolában buddhista filozófiát?*

– Néhány buddhista témakörű fejezet volt a könyveinkben, amelyek csak egészen alapvető fogalmakról szóltak, olyanokról, mint a karma, a függő keletkezés, a három drágaság. Tehát bevezető jellegű dolgokat tanultunk az iskolában, és még azokat is elég nehéz volt megérteni.

– *Hogyan tanították a buddhizmust, milyen módszer jellemezte az ottani oktatást?*

– Először is, különbség van a kolostori tanítás és a világi képzés között. A világi iskolákban az oktatás hasonlóan folyik az Európában megszokotthoz, mivel az

ottani tibeti oktatást indiai mintára szervezték, az indiait pedig angol mintára. Az értékelés is ugyanúgy történik: ha valaki megbukik a tanév végén, akkor osztályt kell ismételnie, de a kolostori képzésben, a vallásos jellegű tanulmányoknál nincs évismétlés. Ha valakinek nem sikerül a vizsgálja, akkor is tanulhat tovább. Tehát a kolostori vizsgának nincs gyakorlati értéke. A kolostorban egy tanórán sincsenek szünetek meg asztalok, hanem a földre ülnek a tanítványok, a tanár pedig egy kisebb fajta emelvényen ül és leleszi a szöveget egy asztalkára. Minden óra úgy kezdődik, hogy a tanítványok háromszor leborulnak a mester előtt.

– *Ez azt is jelenti, hogy ott nincsen igazából buddhista szellemű általános iskolai oktatás?*

– Igen. Az a kolostor, ahova az általános iskola után 15-16 éves koromban kerültem, olyan filozófiai iskola volt, amely hagyományok feletti, tehát mind a négy nagy tibeti irányzat² követői mehettek oda tanulni, bár a tanárok főleg a Gelugpa iskolából jöttek. Ezért azok a kommentárok, amelyeket ott tanultunk, leginkább a Gelugpa hagyománynak a szövegei voltak. Ott tanultam 12 évet. Az első évben az alapvető buddhista logikával ismerkedtem meg, ekkor tanultuk a buddhista ismeretelmélet alapjait. Az első év tananyagához tartozott még a tudat, a tudati típusok és a különböző érvrendszereknek a témaköre. Ennek a három témának az ismerete az eszköz a buddhista filozófia megértéséhez és az összes többi tanulmányhoz, amit a második évtől kezdve tanultunk. A három órai filozófiai tanulmányokon kívül naponta lehetett tanulni tetszőlegesen angolt és magasabb szintű tibeti nyelvtant. Hat tanítási nap volt egy héten. Mindennap volt egy 90 perces óra délelőtt, egy 90 perces vita délután és egy 90 perces vita este. Eközben meg kellett tanulni a következő évek témáinak (a Pradnyáparamitá³ és a Madhjamaka⁴) az alapszövegeit. Ezek megtanulására kb. 9 hónapra volt szükség. Tibeti imákat is tanultunk, amelyeket könyv nélkül kellett a későbbiekben elmondani. Naponta két órát töltöttünk a memorizálással, négy-öt versszakot tudtam így megtanulni, tehát gyakorlatilag az egész napomat igénybe vette a tanulás és a memorizálás, sőt még a szabad napomat is. Szinte egész héten tanultam, és ennek ellenére sosem voltam fáradt. Az első évben tehát bevágtuk a kérdés-felelet jellegű szövegeket oly módon, hogy a tanár elmondta, azután mi elismételtük és a végén megtanultuk fejből az egészet. Kettős haszna volt, hogy kívülről megtanultuk a szövegeket. Először is megismertük a vitának a stílusát, ugyanis a buddhista filozófiát később viták keretében sajátítottuk el. Ennek pedig meghatározott a formája, egy bizonyosfajta mondat szerkezet. Tehát nemcsak egyszerűen vitatkoztunk, ahogyan a hétköznapi ember az utcán vitatkozik, hanem ezeken a szövegeken keresztül megtanultuk a kérdés és a válaszolás módját. Másodszor pedig az volt a memorizálás haszna, hogy rengeteg definíciót bemagoltunk, tehát fejből tudtuk azokat az alapvető kifejezéseket és pontos jelentésüket, amelyek szerepelnek ezekben a szövegekben.

² A tibeti buddhizmus négy legjelentősebb irányzata a Nyingmapa, a Kagyüpa, a Szakjapa és a Gelugpa iskola. A Nyingmapa a legősibb, a Gelugpa a legfiatalabb iskola, és ez utóbbi a legelméletibb, legakoliasztikusabb irányzat.

³ Jelentése: legmagasabb rendű bölcsesség. Filozófiai mű.

⁴ Szó szerinti jelentése: középut. A Mahájána buddhizmus egyik fő alakja, Nágárdzsuna nevéhez fűződő filozófiai rendszer.

– *Milyen visszajelzést vagy értékelést adtak a tanárok?*

– Az alapszövegek megtanulása csak szorgalmi feladat volt, csak ajánlották nekünk, nem is kérdezték ki évközben. Ez régi bevált módszer a kolostorokban. Amikor megtanultam az egészet, elmentem a tanítóm házába, elmondtam egyszerre a szövegeket, és kaptam egy kis gyümölcsöt jutalomképpen. A szövegek megtanulása akkor még teljesen értelmetlen volt számomra, mert a szövegeket nem lehet megérteni kommentár nélkül, tehát úgy éreztem magam, mint aki bemagolja a kémiaképleteket, és fogalma sincs az egésznek a jelentéséről. Kezdetben ezek teljesen értelmetlen verseknek tündek, csak később derült ki, hogy milyen hasznos volt, hogy megtanultam, mert a következő évben kezdtük megismerni ezeket a témákat, és az egész ott volt a fejemben. Mikor a vitákon megkérdezték, hogy mit mond a szöveg egy témáról, akkor rögtön tudtam mondani fejből. A vitákon ugyanis nem lehet a könyveket lapozgatni vagy belenézni, hanem az ember, ha megtanulta, mondja, ha nem, akkor nem mondja.

Hetente egyszer volt egy közös vita, ahol két tanulónak kellett megvédenie valamilyen álláspontot, a többiek pedig kérdezték őket. Másféle viták kisebb, három-négy fős csoportban zajlottak. Akinek meg kellett védenie valamilyen nézetet, annak a filozófiai rendszernek a keretén belül kellett maradnia, amit védelmezett. Azoknak viszont, akik kérdezték, nem kellett feltétlenül igazodniuk semmilyen filozófiai nézethez, hanem bármilyen szempontból feltehették a kérdéseket.

A vita nem arról szól, hogy megtámadjuk egymás nézeteit, hanem egyfajta filozófiai beszélgetés, amelynek az a célja, hogy tisztázódjanak a filozófiai elképzelések. Tehát ha valaki védelmezi a másik álláspontját, akkor mind az ő számára, mind a kérdező számára derüljön ki az, hogy mi a véleménye. Nem az a fontos, hogy amit válaszol a válaszoló, tényleg igaz-e vagy helyes-e, hanem az, hogy amit állít, azt miként tudja megvédeni, hogyan tudja bebizonyítani úgy, hogy legyen megfelelő logikai háttere, tehát hogy a válasza koherens legyen. A témákat a kérdezők választják ki, és amikor elkezdik a vitát, akkor mindig megkérdezik a válaszolót, hogy milyen forrásokat tud idézni a témával kapcsolatban. Ekkor az illetőnek fejből kell idéznie azokat a szövegeket, amelyeket ismer. Nagyon fontos tehát az, hogy minden témának legyen valamilyen forrása, amire a válasz épül, nem lehet pusztán kitalálás maga a téma.

A heti közös vitákon kívül minden hónapban volt egy nagyon nagy vita, amikor az összes osztály egybegyűlt. Ekkor a vita reggel nyolckor kezdődött és éjfél után kettő-három óráig tartott egyfolytában. Vitakoztunk és közben teáztunk is, hogy fenn tudjunk maradni. A rá következő nap mindig a legboldogabb nap volt, mert szünet következett. Ez ünnepnap volt a számunkra. Akkor mindenféle játékot játszottunk, röplabdáztunk. Ezek a nagyobb viták mindig a hónap 20. napja körül voltak. A további napok egy kicsit lazábban folytak, akkor már nem tartottunk annyi vitát, inkább csak szövegeket olvastunk és memorizáltunk, majd kezdődött minden előlről.

– *Testi, fizikai készségfejlesztést vagy technikai képzést kaptak-e, vagy csak filozófiai irányban fejlődtek?*

– Ilyen jellegű képzést, fejlesztést nem kaptunk, és talán ez az egyik oka, hogy a tibetiek általában nem túl egészségesek. A testnevelési óra nyugatról jött be, és mostanában már kezdik alkalmazni a fizikai gyakorlatokat is: az általános iskolákban reggelente már szoktak tornázni.

– Valamilyen alkotó tevékenységet, például festést vagy kézügyességet fejlesztő gyakorlatokat végeztek-e?

– A mi kolostorunkban nem voltak ilyen jellegű tevékenységek, mert mindent ingyen kaptunk, tehát úgy szervezték az életünket, hogy aki akar, az a nap 24 órájában tudjon a tanulással foglalkozni. Viszont Dél-Indiában vannak olyan kolostorok, ahol a szerzetesek maguk termelik meg az élelmet, vannak földjeik, és azokon dolgoznak. Egyes kolostorokban tanulnak művészeteket, például képet festeni. Háromféle kolostor van ugyanis Tibetben. Az egyikben, ahonnan én is jöttem, csak buddhista filozófiát tanulnak, szertartásokat nem. Vannak bizonyos szertartások, de ezek tanítására nem fektetnek hangsúlyt. A második fajta kolostorban szinte csak szertartásokat tanulnak, ide tartozik a mandala⁵ vagy a festmények (thangkák)⁶ és a különböző felajánlások elkészítése. Ezek a kolostorok inkább a rituálékkel foglalkoznak. A harmadik típusú kolostorban mindkét tevékenységforma megtalálható. A hagyományos kolostorokban egyáltalán nem tanítanak sem jógát, sem iparművészeteket.

– Vannak-e a buddhista oktatásnak valamilyen írásos emlékei, forrásai, esetleg valamilyen metodikája?

– Az első és legrégebbi források a szútrák⁷, de ezeket elég nehéz megérteni, ha az ember közvetlenül akarja azokat tanulmányozni. Ezért elsősorban az indiai kommentárok azok, amelyeknek a segítségével lehet értelmezni a szútrákat. De ezek a kommentárok is néha túlságosan nehezek, ezért vannak olyan szövegek, amelyek ezekről készültek, ezeket tovább magyarázták. Vannak olyan szövegek, amelyek azt is elmondják, hogy miként kell egy témáról vitatkozni, tehát dialektikusan, azaz kérdés és válasz formájában fogalmazottak, és ezekből lehet a tanítási módszer szempontjából is valamit megtudni.

A tibeti szövegek szerint a megértésnek különböző fokozatai, szintjei vannak. Az első az, amelyik pusztán hallomásból származik. Az a fajta megértés, amit az ember úgy szerez, hogy olvas a dolgokról vagy pedig eljár az órákra és meghallgatja a tanítót. Ez csak az első, általános szintje a megértésnek. Tehát hogyha az ember meghallgatja az előadásokat, akkor a megértés alapszintje jön létre, és ezt használja fel később, amikor maga, otthon tanulmányozza a szövegeket.

Nagyon fontos, hogy az ember ne csak olvassa a szövegeket, hanem hallja is azokat a tanítótól, mert akkor jobban megérti, mintha maga olvasná. Azért is fontos a szóbeli tanítás, mert akkor az ember egy hagyomány tanítását kapja, tehát az, amit megtanul, évszázadokkal korábbra tekint vissza egy megszakítatlan, töretlen hagyományláncon keresztül. Ennek a hagyományláncolatnak nagy fontosságot tulajdonítanak a buddhizmusban. Attól függetlenül, hogy az ember mennyire okos vagy buta, mindenképpen sokat számít az, hogy szóbeli tanulásláncolaton keresztül kapja meg a tanítást. Ezek a hagyományláncolatok áldást hordoznak magukban, valamiféle energiát tartalmaznak. A szóbeli átadás sok esetben egyszerűen abból áll, hogy a tanár felolvassa a Szútrának a szövegét, és hogyha a szöveg hosszú, akkor ez akár hetekig vagy hónapokig is eltarthat.

Van egy másfajta tanítás is, mégpedig az, ha el is magyarázzák a szöveget.

⁵ A mandalák textilre, papírra festett vagy homokból készített festmények, amelyek a Világmindenség diagramszerű ábrázolásai. A meditáció fontos kellékei.

⁶ A thangkák feltekerhető, buddhista témájú tekercsképek.

⁷ A szútra írott buddhista tanítás.

– *Hány éves korban kezdődik a tanítás a kolostorokban?*

– Nem megszabott, hogy hány éves korban kezdődik az oktatás. Bármilyen életkorban el lehet kezdeni az első „átadást”. Amikor a gyerek már hall, akkor már kaphat tanítást. Hangsúlyozom, hogy ezeknél a szóbeli átadásoknál csak arról van szó, hogy hallgatja azokat a tanuló.

– *Akkor nincs is semmiféle számonkérés?*

– Nincs. Hogyha megkaptad a tanítást, akkor te is beavatott vagy, átadhatod legközelebb másoknak, csak az a lényeg, hogy előzőleg halljad a tanár hangját. A kommentárral ellátott átadás esetén bizonyos életkort el kell érni ahhoz, hogy megkaphasd.

– *Ki dönti el, hogy már képes egy gyermek a megértésre?*

– Senki más nem döntheti el, csak maga a gyermek. A Tantrában ugyan megszabnak bizonyos feltételeket, és csak akkor kaphatja meg a beavatást, ha azoknak megfelel. De elsősorban az érdeklődése a döntő. Fontos, hogy tényleg akarjon a gyermek tanulni, és természetesen, hogy legyen kellő fokú megértése.

Visszatérve tehát: a megértés első szintje volt a szövegek meghallgatása. A megértés második szintje a gondolkodás, ugyanis a buddhista filozófia nem elég-szik meg azzal, hogy a tanuló egyszerűen elfogadjon valamilyen magyarázatot. Nem elég pusztán elhinnünk valaki másnak azt, amit mondott, tehát mondjuk *Buddhának* vagy más tanítónak, hanem arról személyesen meg kell győződni, és ennek érdekében logikai módszerekkel, érveléssel ki kell elemezni, végére kell járni a dolognak. Ezért elvárják, hogy az ember gondolkodjon, így az órák közben fel lehet tenni a tanárnak kérdéseket.

Az órákon a gondolkodásra serkentésnek az a módszere, hogy vitákat tartanak a tanár és a diákok között. Ez a módszer a megértést segíti. Nagyon nyitott légkörűek ezek a tanórák, és nyitott tudatúnak kell lennie a tanárnak is meg a hallgatónak is, ugyanis ne várja senki, hogy elfogadják azt, amit tőle hallanak, hanem teljesen tőled függ, hogy elhiszed vagy nem, amit hallasz. És arra van szükség, hogy minél nyitottabban tudj befogadni. Néha, ha éppen nincs semmiféle kérdés, a tanár egyfolytában magyaráz, de ha bármilyen kétség felmerül valakiben, akkor azt megkérdezi, és arról vitáznak. Olykor az is előfordul, hogy a tanár visszakérdez, tehát nagyon szabad szellemi légkörben folynak ezek az órák. Azt hiszem, hogy a buddhizmusnak a különlegessége, hogy még a vallási kérdésekben sem szab határokat, hanem teljesen szabadon lehet kérdést felvetni bármilyen problémával kapcsolatban.

Az ember önmaga megvizsgálja és elemzi mindazt, amit megtanult vagy hallott. Ennek az a következménye, hogy az emberben rengeteg kétség merül fel, rengeteg megoldandó probléma, és ez természetes dolog. Most az a kérdés, hogyan lehet ezeket feloldani, hogyan lehet a kétségekre választ találni. A kétségek természetesen merülnek fel, az embernek ilyen a természete. Többféleképpen lehet ezeket a kétségeket megszüntetni. Az egyik módszer az, hogy az órákon felteszel kérdéseket. A második az, hogy mindennap tartunk vitaköröket. A harmadik módszert úgy hívják, hogy analitikus meditáció. Ez abból áll, hogy az ember önmaga próbálja a kétségeit eloszlatni, a kérdéseire választ adni, mégpedig úgy, hogy újra és újra elgondolkodik ezeken a kérdéseken és hozzáolvas, vagy pedig ugyanezt a szöveget újra és újra elolvassa, és így próbálja megtalálni a választ.

A második szinten, a gondolkodás szintjén, az ember rengeteg új meglátásra tesz szert, egy csomó minden felgyülemlik benne, de ez még mindig nem elég, mert ahhoz, hogy a tudása igazán megszilárduljon, ahhoz összpontosítani is kell, ezért a harmadik szintet is gyakorolni kell. Ez az ún. összpontosító meditáció, amit számádhinak is neveznek. Ez az összpontosító meditáció a koncentrációt segíti, és ez azért fontos, mert hogyha jó az összpontosító képesség, akkor a bölcsesség is fejlődik. Az összpontosítás és a bölcsesség kéz a kézben kell hogy járjon, tehát mindig ki kell hogy egészítsék egymást.

Ez azonban még mindig nem elég, mert ha meg is van az emberben az összpontosítás és a bölcsesség képessége, még mindig nem biztos, hogy jó úton halad. Ennek elérése érdekében, ki kell egészíteni a gyakorlást bizonyos erkölcsi, etikai jellegű gyakorlatokkal, amit a buddhizmusban úgy fejeznek ki, hogy erényeket kell gyűjteni. Csak az erénygyűjtés szavatolja, garantálja azt, hogy az embernek a megértése fejlődjék.

– *Mely tevékenységek válhatnak erényekké?*

– Egyrészt vallásos jellegű cselekedetek, mint például a leborulások a *Buddha*-ábrázolás vagy szobor előtt, vallásos szövegeknek a felmondása, följánlástételek vagy a hat páramiták közül az első négynek a gyakorlása, melyek az adakozás; az önfegyelem, tehát az erkölcsi szabályoknak a betartása; a türelem, tehát a nehézségek elviselése és a kitartás, tehát az erőfeszítésnek a gyakorlása. Csak ezeknek a végzése garantálja azt, hogy az embernél a megértés és az összpontosítás helyes úton halad. Például, ha a paraszt jó termést akar, akkor nem elég, hogy jó legyen a mag a jó terméshez. Nem elég, ha elveti a magot, hanem azt locsolni is kell. De ez még mindig nem elég, mert kell jó trágya is, meg jó időjárás, hogy beérjen a termés. Ez az ok és okozatiságnak a törvénye, és ugyanez érvényes a buddhista tanulmányok területén is.

– *Mennyire lehet a buddhista oktatás szerint az öröklött tulajdonságokat túllépni, fejleszteni?*

– A változáshoz a legfontosabb a kitartás. Az eredmény attól függ, hogy az ember mennyi erőt fektet be. Ha valaki butának érzi magát, azon lehet változtatni. Mi általában nem várjuk azt, hogy olyasmi történjen, amiért nem dolgoztunk meg, csak annak az eredményét várhatjuk el, amiért mindent megtettünk. Az erőfeszítés, a kitartás folyamatosságát nagyon fontosnak tekintjük, erre van szükség ahhoz, hogy megváltoztassuk az életünket. A buddhista filozófia alapvető szemlélete értelmében semmi sem állandó, minden változik, úgyhogy mindenfajta változás, mindenfajta átalakulás lehetséges. Ezt tükrözi *Congkapának*⁸ az a kijelentése, hogy ha elegendő kitartás és erőfeszítés van benned, akkor még az olyan dolgokat is elérheted, amelyekre most még nem is gondolsz, amelyekről még el sem tudod képzelni, hogy akár száz év múlva megszerezheted. Az állandó kitartás képes rá, hogy a dolgokat megváltoztassa.

– *A változás során fejlődés is lehetséges?*

– Igen, mindenfajta változás lehetséges. A buddhista filozófia alapvető törvényszerűsége az, hogy minden okoktól és okozatoktól függ, tehát az ember erőfeszítése, kitartása sok mindenre képes. Például egykor senki sem hitte volna, hogy az

⁸ *Congkapa* a Gelugpa rend megalapítója, aki a XIV–XV. században élt.

emberek a Holdra is eljuthatnak. Mivel állandóan arra törekedtek, hogy a technikát fejlesszék, ezért eljött az a nap, amikor ez sikerült. Ha találkozna az okok és a feltételek, akkor nincs semmi akadály, hogy megvalósuljon az eredmény.

– *Buddhista filozófiai szempontból a gyermekeknek milyen testi, lelki, szellemi készségeit szükséges fejleszteni?*

– A legfontosabb az erőfeszítés, de azért sok minden múlik a külső körülményeken, feltételeken is. Ha elmegyünk az óvodába, azt látjuk, hogy még a kisgyermekben is van valamilyen erőfeszítés, hogy megtanuljon, megtapasztaljon dolgokat. Senkit nem lehet tanítani, még a gyereket sem, ha nincs meg részéről az érdeklődés vagy az erőfeszítés. Akármilyen törekvés van a gyerek részéről, akár szellemi, akár értelmi, akár fizikai, mindazt támogatni kell, de a gyereknek törekednie kell. Már az óvodában dolgozóknak is érteniük kell ahhoz, hogy észrevegyék ezeket a törekvéseket, és hogyan támogassák ebben a gyerekeket.

– *Hogyan képes a tanár az iskolai osztályba járó gyerekek különböző törekvéseit összegezgetni?*

– Hogyha a tanár sok időt eltölt egy gyerekkel, akkor tudni fogja, hogy mi érdekli őt, és hogy milyen irányban képes haladni. Ezt tehát ki kell puhatolni, és tudnia kell azt is, hogy miként kell segítenie ebben a tanuló. Alapvetően mindenkivel egyénileg kellene foglalkozni! Egy tanár számára, amikor egy osztályt tanít, egy idő múlva elkerülhetetlenné válik, hogy a differenciált nevelést alkalmazza. Akárcsak úgy, amint én tanítok a buddhista főiskolán. Kezdetben az jön tanulni, akit érdekel a tantárgy. Egy idő után bekövetkezik, hogy néhányan nem bírják az iramot, lemaradnak, már nem is érdekli őket annyira a tanulás. Ekkor nem erőltetjük tovább, hogy azt tanulja, hanem lehetővé tesszük a számára, hogy elmenjen a főiskoláról, és mással kezdjen el foglalkozni, például szertartásokat tanuljon vagy bármi mást. A tanár nem dob ki senkit, mert aki odajön, az saját elhatározásából jön, és teljesen tőle függ az, hogy meddig akarja a tanulást folytatni. Sokszor ugyanis csak később derül ki, hogy valakinek az értelmi képességei nem megfelelőek. Bármikor elme lehet tehát, az nem jár semmilyen következménnyel, elkezdhet mással foglalkozni.

– *Milyen értékelés folyik tanítás közben?*

– Minden évben vannak vizsgák. Elsősorban éves vizsgák léteznek. Ekkor kell felmondani azokat a szövegeket, amelyeket kívülről megtanultunk. Adva van egy bizonyos mennyiségű oldalszám, annak szövegét kell felmondani, és ennek megfelelően kap a tanuló osztályzatot. Második fajta vizsga a vita, a harmadik pedig egy írásbeli vizsga.

– *Van-e a buddhista tanárképzésnek valamilyen intézményrendszere?*

– Nincs külön tanárképzés, hanem a kezdő diákokat általában egy idősebb tanítvány kezdi el oktatni, tehát az alacsonyabb osztályba járók először mindig egy magasabb osztályba járótól tanulnak. Általában a jobb tanulók szoktak kezdőket vagy náluk fiatalabbakat tanítani. Ezt lehet egyfajta tanárképzésnek felfogni, de ennek nincs külön programja, csak a megszokáson alapszik.

– *Ez azt jelenti, hogy minden diák tanárrá válik néhány év múlva?*

– A jobb tanárrá válhatnak. Tanár nem úgy lesz valakiből, hogy saját maga tanár akar lenni, hanem a fiatalabb tanítványok választanak maguknak

tanárt, és rajtuk múlik, hogy ki lesz az. Hogyha az idősebb tanuló elfogadja a felkérést, akkor taníthatja az őt felkérőket. Senki nem jelöl ki, hogy neked kell tanítanod. Ez egy spontán szerveződés, bár ezenkívül természetesen vannak a kolostorban tanárok, akiket a kolostor alkalmaz vagy tanítónak tekint. Ők már idősebb szerzetesek, akik elvégezték vagy befejezték a tanulmányaikat, de nincs arra idejük, hogy mindenkivel foglalkozzanak.

- *A buddhista szemlélet szerint milyen tulajdonságokkal rendelkezik a jó tanár?*

- A buddhista iratokban találunk erre vonatkozó megjegyzéseket. Az egyik fontos jellemző, hogy a tanár legyen együttérző részvétellel a tanulók iránt. Másrészt semmiféle világi indíték ne mozgassa, mint például anyagi javakra szert tenni vagy csak a megbecsülés kedvéért tanítani. Természetesen nagyon jól ismerje a tárgyat, amit tanít. Ezek a legfontosabb feltételek, melyeket a buddhistáknak szem előtt kell tartaniuk a tanítás során.

A beszélgetést Jankovich Andrea és Jankovich Tibor vezette.

Nagy Attila

Napi robotos vagy organikus értelmiségi?

1995 márciusa és májusa közötti 2-2,5 hónap alatt az ország 5 megyéjében, 40 településen, az irányított véletlen (random) módszerével kiválasztott 500 pedagógussal készítettünk kérdőíves adatfelvételt a pedagógusok olvasási kultúrájáról.¹ Vizsgálatunk alapvető kérdése: milyen esélyeket ad a mai magyar pedagógustársadalom olvasási kultúrája a tanulók körében tapasztalt további romlás, értékvesztés lefékezésére, netán megállítására.

A hatékony pedagógus?

„A pedagógusok olvasáskultúrájával kapcsolatban azt szokás mondogatni, mennyire kívánatos a rendszeres önművelés, az olvasás annak érdekében, hogy fejlődjék a pedagógiai tevékenység színvonala. Talán időszerű lenne a kérdést megfordítva is vizsgálni: milyenné kellene fejleszteni magát a korszerű és valóban hatékony pedagógiai gyakorlatot, amelynek immár elengedhetetlen velejárója, önmagában rejlő legbensőbb követelménye lenne a világgal és a tanítványok fejlődésével lépést tartó állandó önművelés, szakmai és szépirodalom-olvasás is?” – kérdezte két évtizede *Tánczos Gábor* (aki 1956-ban, a másfél évvel később kivégzett magyar miniszterelnök, *Nagy Imre* személyi titkára volt) egy olvasásszociológiai vizsgálat lehangoló adatait szálaazva.² Nos, 1996-ra, a monolitikus társadalomirányítási gyakorlat eltűnésével, a valódi demokrácia intézményének kiépülésével párhuzamosan a hazai könyvpiac radikálisan átalakult (emelkedő árak, növekvő választék). A merev, kötelező tantervek érvényüket veszítették. Van már a legfontosabb pedagógiai célokat és elveket keretbe foglaló Nemzeti alaptanterv, és a helyi tantervek, tankönyvek megalkotása permanens feladattá vált. Vagyis a korábbi évtizedek túlszabályozott oktatási rendszeréből néhány év alatt hihetetlen mértékű pedagógiai szabadság bontakozott ki.

Hogyan élnek pedagógusaink ezzel a szabadsággal? Az iskolaalapítási és tankönyvválasztási lehetőségek elnyerése, kivívása milyen mértékben változtatta meg, szabadította fel a magyarországi pedagógusok olvasási kultúráját? (Az olvasás gyakoriságát? Azzal jellemezhető ízlését, ahogyan élni tud a választás lehetőségével?)

A kérdés természetesen nem csupán elméleti jellegű, hiszen az International Association for the Evaluation of Educational Achievement által 1991-ben szervezett, 32 országra kiterjedő, nemzetközi összehasonlító vizsgálat eredményei nyomán jól tudjuk, hogy az olvasást sikeresen, eredményesen megtanító pedagógusokat élenként érdekfűző jellemzi a szépirodalom, a költészet, a színdarabok és a gyerekirodalom iránt.³ Egyszerűbben szólva: csak azt adhatom át, amivel magam is rendelkezem. Vagyis, a nevelés első renden önnevelés.

¹ A kutatás támogatói: Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Nemzeti Kulturális Alap Könyvtári Kollégiuma, Soros Alapítvány.

² *Tánczos Gábor*: Mit olvasnak a pedagógusok = Valóság, 1973. 2. sz. 78. o.

³ *Postlethwaite, T. Neville-Ross, Kenneth N.*: *Effective schools in reading (Implications for educational planners)*. The International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Hamburg, 1992. 43. o.

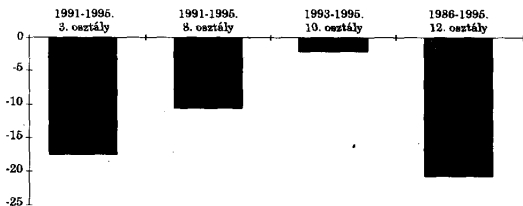
Végül, a kérdésfeltevés jogossága, az empirikus vizsgálat szükségessége egy adatsorral is illusztrálható. Az adatok részletező bemutatására, az összefüggések rendszerének feltárására itt és most nincs módunk, csupán röviden idézzük fel az Országos Közoktatási Intézet Értékelési Központjának mérési eredményeit a legutóbbi jelentésből:

– A legtöbb tudásterületen a teljesítmények csökkenése figyelhető meg. Kivételt csak a számítástechnikával kapcsolatos ismeretek köre jelent. (Mint köztudott, az utóbbi években jóval többen kerültek egy-egy korcsoportból a középiskolába, mint korábban, s az expanzió minden oktatási rendszerben természetes módon együtt jár az átlagos színvonal csökkenésével.)

– Minden vizsgált korosztályban és minden tudásterületen regisztrálható az iskolák (főként városi és falusi) közötti különbség.⁴

Feltétlenül idéznünk kell viszont az olvasással (reading comprehension) kapcsolatos teljesítmények alakulását bemutató ábrát.

1. ábra – Az olvasásteljesítmények csökkenésének aránya a 3., a 8., a 10. és a 12. osztályban



Minden kommentár nélkül hadd nyomatékosítsuk, hogy különösen a 9 és 18 évesek körében tűnik riasztónak a teljesítmények 20% körüli romlása, ráadásul a 3. osztályba járók esetében nyilván nem lehet szó az utóbbi 4-5 évben történt „expanzióról” (míg a középiskolásoknál igen). A 9 évesek olvasásértésének látványos romlása mögött sokkal inkább a szülői példák, a követendő felnőtt minták változásait sejtjük. Vagyis egyre nehezebb a „vastag könyveket” gyorsan, határidőre elolvasni, s ezért hangzanak iskoláinkban mind gyakrabban a kérdések: megvan-e videón és hány oldal.

Vizsgálatunk alapvető kérdése: *milyen esélyeket ad a mai magyar pedagógustársadalom olvasási kultúrája a tanulók körében tapasztalt további romlás, értékvesztés lefékezésére, netán megállítására.*

A megbízható válaszok megtalálása érdekében 1995 márciusa és májusa közötti 2-2,5 hónap alatt az ország 5 megyéjében, 40 településen, az irányított véletlen módszerével kiválasztott 500 pedagógussal készítettünk kérdőíves adatfelvételt.

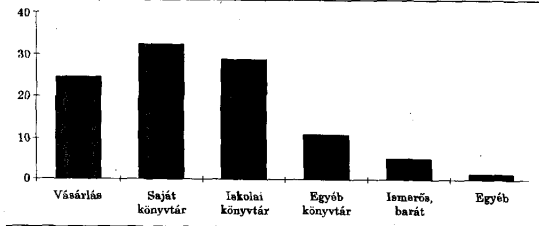
⁴ Halász Gábor–Lannert Judit (szerkesztők): Jelentés a magyar közoktatásról 1995. Budapest, Országos Közoktatási Intézet, 1996. 163 o.

A pedagógusok olvasási kultúrájáról

Elsőként az iskolai munkához, a tanításhoz mulhatatlanul szükséges felkészülés témakörét igyekeztünk három kérdéssel felderíteni. A megkérdezettek 60%-a a napi felkészüléshez átlagosan 45 perc és 2 óra közötti időt használ fel, 12%-a napi 30-45 percet, és 2 óránál is többet 17% igényel. A felkészülés (*Kérjük, sorolja fel, hogy az Ön esetében mi mindenből áll a felkészülés! Több válasz lehetséges.*) leggyakoribb forrásai a kézikönyvek (31%)⁵, a korábbi óravázlatok, saját jegyzetek (30%) és a folyóiratok (20%). Monográfiák olvasásáról a válaszok tizede sem (8%) szólt. Tegyük azonban hozzá, hogy itt a válaszok 8 százaléka egyúttal a válaszolók (120 fő) 24%-át jelenti.

Az említett dokumentumok beszerzésének lehetőségeiről tudakozódva az alábbi válaszok érkeztek:

2. ábra – Honnan szerzi be a dokumentumokat?



A rangsort kis különbségekkel a családi könyvgyűjtemények, az iskolai könyvtár és a vásárlás vezetik, míg a közművelődési (községi, városi, megyei) könyvtárak használatát a válaszolók alig több mint tizede jelölte meg. (Ráadásul az „egyéb könyvtár” címke még a szórványosan előforduló szakkönyvtár válaszokat is tartalmazza.)

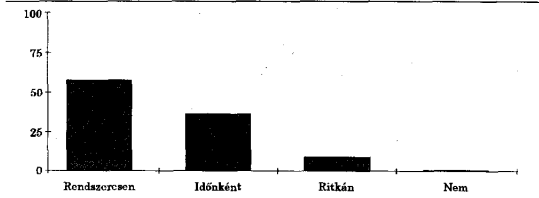
„Elfoglaltságai mellett – a tankönyveken kívül – hozzájut-e könyvek olvasásához? (Ha igen, milyen gyakran?)” – szölt következő kérdésünk.

Ezen a ponton meg kell állnunk. Jól ismert, hogy a kérdőíves vizsgálatok nem a valóság tényeit rögzítik pontosan, hanem a megkérdezettek vélekedéseit, megnyilatkozásait, az önmagukról alkotott, nyilvánvalóan szépített képet. A realitás helyett annak „égi” mását, a szebbik, jobbik, műveltebb önmagukat.

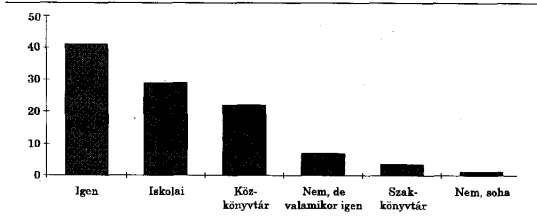
Ez a tény minden esetben óvatosságra inti az adatok olvasóját, értelmezőjét, s egyúttal súlyos bizonytalansági faktort is rejt magában. Mekkora vajon a távolság a két „valóság”, a tények és a vélekedések világa között? Nos, abban a ritka helyzetben voltunk, amikor ennek ellenőrzésre is mód nyílt.

⁵ Itt döntően az adott tantárgy tanítását segítő módszertani kézikönyvekre kell gondolnunk.

3. ábra – Hozzájut-e könyvek olvasásához?



4. ábra – Tagja-e valamilyen könyvtárnak?



A következőkben két esettanulmányból idézünk néhány mondatot. Az írások szerzőit tudatosan kettős kötődésű kollégák közül választottuk, akik gyermek-, majd iskolai könyvtárosként, munkahely-változtatás után ismét a városi könyvtárak munkatársaiként ismerhették meg a gyerekek, a fiatalok és a pedagógusok olvasási és könyvtárhasználati szokásait.

Az esettanulmányok helyszínéül szándékosan kisvárosokat választottunk, mert az országos átlagot általában az itteni helyzetkép közelíti meg leginkább.

„A város körülbelül ötszáz pedagógusa közül 1995-ben húsz alatt volt a városi könyvtárba beiratkozottak száma” – írja S. Katalin K.-ról.

„Amikor az iskolai könyvtárban dolgoztam, azt tapasztaltam, hogy 8-10 pedagógus – a tantestület 10%-a – használta rendszeresen a könyvtárat” – vélekedik A. Mária, a B. városi könyvtár igazgatója.

Vagyis, az elvárásoknak eleget tenni akarás 41,5%-ot mondat az interjúalanyokkal (az iskolai könyvtárak használatát 29% deklarálja a tapasztalati 10%-kal szemben, a közművelődési könyvtárak igénybevitelére minden ötödik megkérdezett igenlő választ adott, s a megfigyelés ennek a számnak a negyedét sem támasztotta alá), de ennek fele sem tűnik bizonyított ténynek. Az önmagukról alkotott kép, a társadalmi elvárásoknak megfelelni akarás és a tények világa meglehetősen távol esik egymástól. Miközben nyilvánvalóan tudjuk, hogy a tanulókat leginkább a követésre ösztönző példával lehet befolyásolni.

„Általános tapasztalatom, hogy az olvasni szerető pedagógus tanítványai jöttek nagyobb számban, mert küldte őket, személyes példájával népszerűsítette a könyvtárat. Tapasztaltam azonban az érdektelenségnél, a közömbösségnél is rosszabbat: amikor a pedagógus lebeszélte a gyerekeket az olvasásról, a könyvtáriátogatásról. S hitelesen tette, tehette, mert lám: szakoktató, szaktanár is lehet valakiből attól még, hogy nem olvas. Nem lennék igazságos – és reális sem –, ha nem emliteném a másik oldalt, azokat a kollégáimat, akik lyukasórájukban a könyvespolcok között készülnek, utánanéznék az órán felvetődő kérdéseknek. Szatyornyí könyvvel jönnek-mennek, és könyvesboltba hordják fele fizetésüket a szenvedélybetegek lelkiismeret-furdalásával, mert a családjuktól vonják el ezt a pénzt.

Azt hiszem, nem helyi, hanem országos jelenség a pedagógusok kifulladás, elfásulása, mérhetetlen fáradtsága, távlatvesztése, elbizonytalanodása, sokszor nagyfokú érdektelensége, elszürkülése, szakmai szintjük csökkenése, az elkötelezettség, a hivatástudat mérséklődése vagy hiánya. Az olvasás népszerűségének esése, az olvasásra szánt idő csökkenése mindennek csak következménye, kísérőjelensége.”

S. Katalin

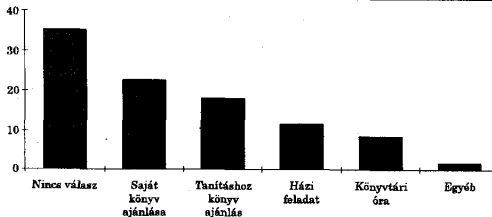
„A könyvtár helye az iskolában sokban függ a könyvtáros személyétől és az iskola igazgatójától. A könyvtárost kevés pedagógus tartja csak egyenrangú partnernek. Ha ezen a könyvtáros felül tud emelkedni, s tud szolgálni, akkor előbb tud a nevelőkkel hatékony kapcsolatot kialakítani. A nevelőkkel is ugyanúgy személyre szólóan kell foglalkoznia, mint a diákokkal. Ha az iskola igazgatója fontosnak tartja a könyvtár létét, elismeri a könyvtáros szükségességét, pedagógiai tevékenységét, akkor a gazdasági fejlesztésen túl a nevelők körében is pozitívabb értékelést kap a könyvtár és a könyvtáros egyaránt.

Meg kellene találni az utat a könyvtárba nem járó nevelők felé is. Azt hittük, hogy a rohamosan emelkedő könyvtárak egyre több pedagógust küldenek a könyvtárakba. Sajnos tévedtünk. Akik járnak a közművelődési könyvtárba, többnyire olyan könyveket kölcsönöznek ki, amely a szakjukhoz tartozik, vagy a lektűrhez igencsak közelítő műveket. Nagyon ritkán tapasztaljuk, hogy a pedagógus a felnőtt részlegről átmegy a gyerekkönyvtárba is, hogy tájékozódjon az ifjúsági irodalomról.

Ha a „pedagógus olvasó” a szakirodalmon túl is tájékozódik az ifjúsági irodalomról, rendszeresen látogatja a könyvesboltokat, a könyvtárak gyermekrészlegeit, akkor az osztályába járó gyerekeknek tud könyvet ajánlani.”

A. Mária

5. ábra – Kedvelt módszerek



Szembesítsük ismét vizsgálati adatainkat, a pedagógusok válaszait a könyvtárosi tapasztalatokkal! „Van-e (vannak-e) Önnek kedvelt, gyakran használt módszere(i) az olvasás, illetve a könyv- és könyvtárhasználat megszerettetése érdekében?” – szövelt idevágó kérdésünk.

A gyakorisági rangsort a nem válaszolók⁶ vezetik 37%-kal, majd azok következnek, akik az órán a saját olvasmányélményeiket osztják meg diákjaikkal (24%), ezután jönnek azok, akik az oktatáshoz céltudatosan illusztrációt, kiegészítést használnak, illetve házi feladatként tankönyvön kívüli források elolvasását kéri (18-12%). A könyvtári órákat említők országos átlaga mögött (9%) a refrénszerűen visszatérő regionális különbségek húzódnak meg. A Dunántúlon 11%, a Tiszántúlon már feleannyi sem használja fel a könyvtári órákat erre a célra.

A szülőkkel, a családdal kapcsolatos próbálkozásokkal (family literacy)⁷ egyelőre csak a szakirodalomban lehet találkozni. A mai magyar közoktatásban még nem. (A pedagógusképzés és -továbbképzés hiányai ezen a ponton is jól látszanak.) Végül, mutassunk be két fontos adatot a vizsgálati csoport olvasói ízléséről!

Bizonyára sok torzítással, de viszonylag mégis reális összkép vázolható a legutóbbi olvasmányok táblázatából. Félreérthetetlen az idősoros adatok egymásmellettségéből néhány tendencia: radikálisan csökken a hazai szerzők és erőteljesen növekszik az észak-amerikai könyvek népszerűsége a pedagógusok körében is, mégpedig az országos változásokat csak némileg korrigáló módon. A magyar szerző új művek térvesztése itt még látványosabb, de az amerikai lektűr népszerűségének növekedése némileg visszafogottabb, mint az országos minta egészében. Az egységesülő Európa, illetve globalizálódó világgazdaság felé menetelve, úgy tűnik, kivédhetetlen tendencia kultúránk kommercializálódása és amerikanizálódása is. Nem *Faulkner*, nem *Bellow*, nem *Updike*, nem *Singer* és nem *Salinger* lett itt népszerűbb az utóbbi 5-10 évben, hanem *Cook*, *Kenneth*, *King* és *Steel*. (Az 1978 és 1993 közötti országos vizsgálatokat *Gereben Ferenc* végezte.)⁸

1. táblázat – A legutóbbi olvasmányok műfaji megoszlása

Az olvasmányok stílusa	A felnőtt könyvolvasók százalékaiban			
	1978 Országos felmérés	1985/86 Országos felmérés	1991 és 1993 9 vidéki vá- ros és falu	1995 Pedagógusok
Romantikus	12	8	2	2
XX. sz.-i realista	21	18	13	20
Klasszikus realista (XIX. sz.-i és korábbi)	8	8	5	6
Modern (esztétikailag értékes)	5	5	3	4
Szórakoztató irodalom (krimi, kalandregény, bestseller stb.)	29	35	50	18
Non fiction (ismeretközlő)	20	25	26	31
Nem megállapítható	5	1	1	19
Összesen	100	100	100	100

A legutóbbi olvasmányok műfaj szerinti megoszlását áttekintve, elsőként az ismeretközlő irodalom (non fiction) jelentős mértékű térhódítását s ami ezzel feltehetően egyenértékű, a szépirodalom jól érzékelhető depolitizálódását állapíthatjuk meg, miközben a romantika és a XIX. századi realisták keresettségére radikálisan csökkent, s a kortárs, értékes alkotók könyveit elenyésző kisebbség olvassa.

⁶ Legalább 10-15 év óta írjuk, mondjuk, tanítjuk, hogy az olvasás megszerettetése, fejlesztése az iskolázás teljes idején át tartó tantárgyi feladat, amelyet a tantestület egészének kell végeznie.

⁷ Family literacy – a szülők felkészítése az olvasás megszerettetése, fejlesztése érdekében, hogy saját gyermekeiknek megfelelő partnerei lehessenek. Az 1996 júliusában Prágában rendezett 16. Olvasási Világkongresszus előadásainak negyede erre a témára összpontosult.

⁸ *Gereben Ferenc*: Könyv, könyvtár, közönség (A magyar társadalom olvasáskultúrája empirikus vizsgálatok tükrében). Budapest, 1996. (megjelenés alatt)

Az adatok, a számok mellett villantsuk most fel néhány kedvelt, gyakran olvasott szerző nevét is, hadd legyen a kép élőbb! Mégpedig két oszlopot futtassunk egymás mellett. 25 évvel korábban *Tánczos Gábor* egy jóval nagyobb mintán (1379 fő) vizsgálódva állította elő az első oszlopot, míg a második saját adatainkat tartalmazza.⁹

2. táblázat – Legutóbbi olvasmányok¹⁰

Tánczos Gábor listája, 1970		OSZK listája, 1995	
Szerző	(%)	Szerző	(említésszám)
Berkesi	10,0	Cook	7
Passuth	10,0		
Németh L.	8,3	Örkény, Biblia, Chang, Jókai,	6-6
Hemingway	6,8	Merle, Steel	
Remarque	6,5		
Szilvási	6,0	Marquez, Németh L., Orwell,	5-5
Jókai	4,1	Remarque	
Szabó M.	3,6		
Dallos	3,2	Christie, Follett, Gordon, He-	4-4
Moravia	3,1	mingway, Shaw I., Smith	
Fekete I.	2,9		
Bronte	2,3	Attenborough, Benedek, Cro-	3-3
Mann	2,3	nin, Csáth, Dickens, Fekete I.,	
Maugham	2,3	Hugo, King, Lem, Márai,	
Moldova	2,2	Mann, Mikszáth, Steinbeck,	
Beauvoir	2,2	Vonnegut, Woody	
Jókai A.	2,0		
Tolsztoj, L.	1,9	Arany, Asimov, Camus, Cse-	2-2
Fehér K.	1,8	hov, Doasztovszkij, Fable, Fow-	
Fejes E.	1,8	les, Galsworthy, Golding, Horn,	
Zola	1,8	Illyés, Jakes, Krúdy, Kundera,	
Raffai	1,8	Lawrence, Lengyel L., Leon	
Knight	1,8	Uris, Moldova, Nostradamus,	
Illyés	1,7	Nyíró, Passuth, Pilcher, Proust	
Hajnéczy R.	1,7		

A negyedszázada divatos szórakoztató irodalom (*Berkesi, Szilvási, Passuth, Remarque, Dallos*) mai megfelelői, utódai, pótlékai, folytatói (?) *Cook, Steel, Christie, Follett, King* mellett a *Biblia, Jókai, Marquez, Németh László* és *Orwell* is jelen vannak a kortárs pedagógusok ízlésvilágában.

Nyomatékosítsuk azonban, hogy a nyilván nem véletlenül emlegetett *Cook* mellett *Örkény* és *Jókai, Marquez* és *Orwell, Márai* és *Thomas Mann* ugyancsak kapnak néhány szavazatot, s a *Biblia* is listavezető. Ez utóbbi tény 25 évvel korábban elképzelhetetlen lett volna.

Átfogó tendenciaként az amerikanizálódással egyidejűleg a választék bővülése, az ismeretközlő, valamint némileg gyengébben a szórakoztató olvasmányok térhódítása, illetve a kortárs magyar szerzők radikális háttérbe szorulása fogalmazható meg egyértelműen. A gyermek és ifjúsági művek olvasottságára és kedvelésére utaló adatok csupán néhány megkérdozett tovább tanuló válaszában bukkantak fel kötelező olvasmányként.

⁹ Tánczos Gábor: *A pedagógusok és a szépirodalom*. Bp., 1972. OSZK KMK, 28 o.

¹⁰ Az arányok pontos érzékeléséhez ismételtelen felhívjuk olvasóink figyelmét, hogy az adatok százalékos megoszlása mellett az említések száma szerepel, tehát nem azonos a műfaj!

Végül tekintsük át a kedvenc írókra adott szavazatok rangsorát:

3. táblázat – Kedvenc írók (listavezetők)

1970-ben (%-os arányban)		1995-ben (%-os arányban)	
Jókai M.	27,0	Jókai M.	25,8
Németh L.*	20,0	Mikszáth K.	15,8
Hemingway	15,3	Móricz Zs.	13,2
Berkesi*	14,2	Merle, R.	10,4
Passuth*	13,3	József A.	7,6
Mikszáth K.	12,9	Németh L.	7,4
Móricz Zs.	11,7	Órkény I.	7,0
Tolsztoj, L.	10,3	Arany J.	6,2
Fekete I.	7,5	Radnóti M.	6,0
Szilvási L.*	7,4	Mann, Th.	5,4
Mann, Th.	6,7	Kosztolányi D.	5,2
Gárdonyi G.	6,5	Shakespeare	5,2
Szabó M.*	6,3	Fekete I.	5,2
Váci*	6,1	Ady E.	5,2
Illyés Gy.*	5,6	Remarque	5,0
Ady E.	4,3	Esterházy P.*	4,6
Veres P.*	4,1	Pilinszky J.	4,4
Arany J.	3,9	Móra F.	4,2
Dumas	3,8	Cook, R.	3,4
József A.	3,8	Gárdonyi G.	3,4
Fehér K.*	3,8	Tamási Á.	3,0
Móra F.	3,7	Marquez, G.	2,8
Balzac	3,5	Petőfi S.	2,6
Hugo, V.	3,1	Sienkiewicz	2,4

Egyetlen elemzési szempontként hadd hívjuk fel a *-gal jelölt nevekre figyelmüket. 1970-ben a legtöbbet emlegetett 25 íróból 9 személy az olvasók kortársa volt. (A lista 36%-a.) Negyedszázaddal később mindössze egyetlen csillagos nevet tartalmaz a kedvenc szerzők rangsora. Vagyis a korábban létező kapcsolat a kortárs szépírók és az őket közvetítő, a kulturális örökséget a következő generációknak átnyújtó pedagógusok között mára megszakadt, eltűnt. Illetve egyetlen kortársunk kedvelésére korlátozódott.

Az okok felderítése önálló dolgozatot igényelne, de mint eredményt, tényt, valóságmozzanatot rendkívül veszélyesnek, a kultúra folytonosságát veszélyeztetőnek tartjuk, különös tekintettel a helyi tantervek elkészítésének időszerű feladatára.

Értelmiséginek tekinthető-e a mai magyar pedagógustársadalom?

Eddig a vizsgálati adatok összesítésével, számoszlopok egymás mellé illesztésével próbáltuk az olvasási szokások felől röviden jellemezni a mai magyar pedagógustársadalmat. A következőkben tépelődő, önkritikus vagy éppen magabiztos, netán vádló gondolataikat idézzük saját szavaikkal.

A kérdőív kitöltése után húsz esetben az irányított véletlen módszerével kiválasztott kollégákkal magnós mélyinterjút is készítettünk (három fő Budapestről, négy a megyeszékhelyekről, hat kisvárosokból, hét kollégát pedig a falvakban lakók közül kérdeztünk).

Nincs módunk itt a teljes kérdéssor bemutatására, csupán egyetlen tételt szeretnénk röviden kiemelni („*Véleménye szerint értelmiséginek tekinthető-e a mai magyar pedagógustársadalom? Miért igen? Miért nem?*”), illetve az erre adott válaszok skáláját elemezni.

Ebben a rövidre fogott cikkben természetesen nincs lehetőség a kérdés filozófiai és szociológiai hátterének elemzésére. Az adatok részletes értelmezése és értékelése alkalmával kell majd szólnunk a fogalom genezisééről (organikus értelmiség). Itt elegendő arra utalnunk, hogy az alkotó, a tudományos és művészeti életben valóban kreatívnak mondható értelmiségiek szűk csoportja mellett mindig is létezett a közvetítők, a fenntartók, a továbbadók jóval népesebb és ugyancsak felelősségteljes munkát végző értelmiségi rétege, akiknek döntő feladata a meglévő értékek (melyeket intézmények, törvények, szokások, hagyományok, különböző csoportok testesítenek meg) tovább örökítése, átadása a következő generációk tagjai számára. Őket, a társadalom működési rendjének, szerves életének fenntartóit, továbbvivőit, például a jogászokat, az orvosokat, a papokat, a köztisztviselőket, a könyvtárosokat és kiemelten a pedagógusokat nevezzük organikus értelmiségieknek.

De lássuk a pedagógusok válaszait! Tehát: *értelmiségi-e a mai magyar pedagógus?*

„Igen, mert tudományra és tudománnyal nevel. Feltétlen értelmiség, mert szellemi formáló erő, értékfelfedező munkát végez” – hangzik a lakonikus és magabiztosan pozitív válasz.

„Semmiképpen sem. Sokan azt mondják, hogy pedagógusnak már csak az megy, aki másra nem alkalmas. Ebben a pesszimista nézetben azért van valami. Magam is találkoztam olyanokkal, akiknek a diplomaszerezés volt a fő cél, mindegy, hogy az milyen. Aztán később – általában kényszerből – elmentek tanítani. El lehet képzelni, milyen tartalmi munkát végeznek.”

„Én úgy gondolom, hogy a mai magyar pedagógustársadalom csak egy töredéke tekinthető értelmiséginek. A fő okot abban látom, hogy a pedagógusok nagy része rákényszerül, hogy jövődelmét valamilyen módon kiegészítse, tehát energiáit elsősorban az anyagi javak elfogadására szentel emelésére fordítja. Így nem jut sem ideje, sem energiája, hogy színházba, koncertre járjon, a különböző értelmiségi klubokról nem is beszélve.

Könyvtárba rendszeresen járok, könyvtárban pedagógusokkal, őszintén szólva, még nem találkoztam. Találkoztam főiskolásokkal, találkoztam öreg nyugdíjas barátaimmal, néha egy-egy nyugdíjas pedagógussal, tanítványainkkal, de nem emlékszem rá, hogy én a megyei könyvtárban pedagógus kollégával összefutottam volna. Na, most akkor megkérdem magamtól: értelmiségi lét-e a mienk?”

„Nem is tudom, mit jelent értelmiséginek lenni. Hatékonyabb eszközök, módszerek? Nemzeti kitekintés? Vannak értelmiségi pedagógusok. Az egész pedagógustársadalom kevésbé méltó a kifejezésre. Elbizonytalanító tényező a létért folyó harc. Szakmailag is válságot élünk meg. Gondot jelent, mit és hogyan tanítsunk, milyen életmintát közvetítsünk.”

„Nem lehet általánosítani. Megfigyeléseim szerint minél fejlebb halad az ember az iskolafokozatoknál, annál inkább. Talán azért is, mert degradálódunk arra a szintre, akiket tanítunk.”

„Nem így készültek (döntő többségben) erre a pályára, hanem hittel, elkötelezettséggel és magas igényekkel. És ez lett belőle! Nemcsak azért szomorúak, mert naponta kapnak egy-egy rúgást, hanem azért is, mert megítélésük szerint a 80-as évek végéig még csak-csak, de ma már egyáltalán nincs meg az anyagi lehetőségük az értelmiségi létformához. Hiába mondom, hogy ha nem tudja megvenni pl. a könyvet, ki is lehet azt kölcsönözni, kérdésük: 1. Honnan? Az egyre szegényedő, gyarapítani nem tudó közművelődési könyvtárból? 2. Mikor? Az illetményföld kapálása után, vagy a játékkészítő kisiparosnak (természetesen feketén) elkészített 200 plüssállatka leadása után? Korrepetálás (ugyancsak feketén) vagy a különböző piackutatóknak elkészített felmérések és – sajnos ez sem egyedi – vonattakarítás, kirakodás, bádognásnál, maszek autószerelőnél, fagyaltzóban, ABC-ben végzett segédmunka után? Stb.! Színház, kiállítás: ugyanaz a helyzet! Szinte nem találkoztam olyan pedagógussal, aki csak a fizetéséből élne, de többségük még így is csak a napi kiadásait tudja fedezni.”

A negatív vélekedések jogossága aligha vonható kétségbe. Mindenképpen figyelemre méltó a legszűkebb értelemben vett külső körülményekre (iskola- és településtípus, alacsony bérek, nehéz körülmények) vonatkozó összefüggések kizárólagosságának hangsúlyozása. „Nem vagyok értelmiségi, mert nincs elég pénzem hangversenyre, színházra, könyvre!” Holott felfogásunk szerint a kérdésre nem csupán a fogyasztás szférájában adható válasz. Az értelmiségi lét kritériumai talán mégis inkább az attitűdök, a mentalitás, a gondolkodás- és magatartásmód síkján ragadhatók meg, s kevésbé a birtoklás, a fogyasztás jellemzőiben.

„Az élet az iskolába is begyűrűzik. A gyerekek megváltoztak, sőt mi is, a pedagógusok. A kollégák érzik, tudják a nehézségeket, amelyek a társadalmat szorítják. Sokan másod-, illetve harmadállással foglalkoznak, hogy meg tudjanak élni. Ez a pedagógiai munkától vonja el őket. Helyben nem is lehet lemní, hogy hogyan dolgozunk. Érezzük, hogy ez így nem jó, keressük a kitérés lehetőségeket.”

„Abban az értelemben, ahogyan az értelmiséget meghatározzuk, hogy önálló értéket teremtem – nem vagyunk értelmiségiek. De én az értékek őrzését és közvetítését is alkotómunkának érzem, és legalább szellemi tevékenységnek tekintem a munkánkat. Valószínűleg kevés Arany János, Babits és Karácsony Sándor van közöttünk. Saját magamat a napi robotosok közé sorolom.”

„Én egy olyan jó szakmunkáslétnek látom leginkább.”

„De jure, ha az értelmiséget a diplomához kötjük: az. De facto, ha az értelmiség kultúrákőzvetítő, értéktovábbadó szerepét vagy életmódját nézzük, szerintem nem az teljes mivoltában. Úgy vélem, a kontraszelekció, az annak teret engedő pályaelhagyás, a pályán maradók egyre jelentősebb rétegeinek elszegényedése nagymértékben csökkenti az értelmiségi létformának megfelelő pedagógusok számát.”

„Én úgy gondolom, hogy az értelmiségtől a társadalom és az emberek többsége vár valamit. Egy értelmiséginek az a feladata, hogy folyamatosan kezeze magát, értelmiségivé tegye magát. Feladata az, hogy részt vegyen a közéletben, az emberek irányításában, az életszínvonal növelésében, hogy nagyon sok helyen megforduljon, nagyon sok tapasztalatot szerezzon és mindezt át tudja adni.”

„Én a viselkedést veszem alapul. Elvonatkoztatok az anyagiaktól és azt nézem, hogy viselkedésében, mentalitásában, megjelenésében mit képvisel, milyen értékeket. Nos, ha ebből a szempontból közelítem meg, akkor sajnos nagyon sokan nem tekinthetők értelmiséginek.

Én nem az országot hibáztatom, és tudom, hogy a világ nem abba az irányba vezet, ahol az értelmiségi értelmiségi lehet. Lehet, hogy torz elképzeléseim vannak, de szerintem egy pedagógusnak egész megjelenésében, életvitelében, stílusában jelképeznie kellene valamit a gyerekek előtt, egy követendő példát.

Ha egy pedagógus nem készül fel rendszeren, mert tanítás után a vállalkozásával foglalkozik, egy bizonyos szinten még nem okoz problémát, de később már igen. A gyerekek sok mindent olvasnak, kérdeznak!”

A – nyilvánvalóan jogos – panaszáradatnak és önkritikának egyaránt felfogható interjúrészletek folyamatos olvasása után ellenállhatatlanul felmerül egy játékos ötlet is. Ha netán most hirtelen kilábalna az ország a gazdasági krízisből, s pedagógusaink jövedelme ugrásszerűen megemelkedne, akkor milyen mértékben változna az összkép? Hirtelen megszaporodna az értékkonzervatív, viselkedés- és magatartásmintákat tudatosan képviselő, átadni, tovább örökíteni kívánó attitűdök, személyiségek aránya? Sokkal több reflektív, az új problémák iránti érzékenységre is felkészítő „másként gondolkodó” teremne pedagógustársadalmunkban? Vagy netán csak a „kulturális” fogyasztás mennyisége növekedne látványosan, azaz a többnyire a körükben is kedvelt *Cook, Christie, King, Steel* típusú szerzők vásárlása emelkedne, az amerikai kommerszfilmek keresettsége, a nyári, külföldi utak és jobb autómárkák népszerűsége fokozódna?

Fogalmazzunk hangsúlyosan! Fenti kérdésünk kapcsán nem indultak beszélgetések a pedagógusszerep tartalmának, az értelmiségi lét lényegével összefüggő változásairól. Vajon hogyan is vélekednek pedagógusaink a nevelés alapvető definíciójáról manapság? Hányan válaszolnának erre a kérdésre az irányítás, a vezetés, a megtanítás, a „libatömés” vagy a „bögre teletöltésének” szinonimáival? S hányan a megelőlegezett bizalommal, a mindenkiben meglévő tehetség felszínre hozásával, az értékek kívánatossá tételeével, az oly sokat emlegetett „fáklya” lángra lobbantásával? Lehet-e értékeket kívánatossá tenni azok hiteles megjelenítése nélkül? Lehetséges-e más „tüzeket, fáklyákat lángra lobbantani” a saját szenvedélyes szakmáseretemet, mélyről fakadó érdeklődésem, életpéldám, értelmiségi gondolkodásmódom, reflexiót, kritikát és összefüggéseket megfogalmazó gyakorlatom nélkül? Hányan azonosítják az értelmiségi létet a kulturális javak birtoklásával, a tudással? S vajon hányan látják másként – kevésbé intellektuális, inkább etikai jellegű entitásként –, netán a viselkedést, a magatartást szabályozó belső normaként, egy közösség összetartó erejeként?

Összegzőként hadd emeljük ki, hogy a húsz véletlenszerűen kiválasztott interjúalany között mindössze két középiskolai tanár akadt, akik a kérdéskört nem pusztán negatív minősítések megfogalmazásával intézte el, hanem az okok láncolatáról, az összefüggések rendszeréről (családi háttér, társadalmi kihívások, kép-zés stb.) is figyelemre méltó észrevételeket tett.

„Igen. Beszélgetésekben is már messze az a fontos, tudunk-e menni nyaralni, nem tudunk, ezt kell csinálni a házban, azt a lakáson, honnan lesz rá pénz, honnan nem. Ami még napi téma, az legfeljebb a politika. De az, hogy fű, te, olyan hangversenyen voltam, hogy!, ezt olvastam, és ez nagyon jó volt – egyszerűen nincs benne a beszélgetésekben. Nem utolsósorban azért, mert szerintem egyszerűen föl is nőtt egy olyan értelmiségi generáció, vagy több is, akinek ez soha nem is váltán igényévé sem. Nem csak az első generációkra gondolok, bár nekem nagyon sok ilyen ismerősöm van, és azért nagyon azt látom, hogy hiába lett belőle tanár, ha otthon nem volt 25 könyvnel több, akkor maga sem vált igazán olvasóvá. Egészen másképp viszonyulok én bizonyos kérdésekhez, nem a saját érdemem, hanem mert otthon természetesen volt, hogy ezt, fiam, nézd meg a lexikonban és így tovább, mint akinél ez nem állt rendelkezésre. Nem tudom megítélni, nem vagyok benne biztos, hogy a főiskolai szintű tanárképzés alkalmassá teszi-e a leendő pedagógusokat, értelmiségieket arra, hogy olvasó emberré váljanak, hogy tesz-e valamit azért, hogy kialakítsa ezt az igényt, túl azon, hogy foladjon a kötelező olvasmányokat. Magában a képzésben sem látom azt, hogy ennek nagy hangsúlya lenne.”

„Mit mondjak erről a szerencsétlen népről, amelynek egy szelete az értelmiség? Ugyanolyan állapotban van a maga szintjén, mint a többi. Nem tehet róla, nem tehetünk róla, hogy olyanok vagyunk, amilyenek. Egyszerűen el volt előlünk zárva sok minden. Nem normális állapot az, hogy az ember 30 éves korában olvassa el mondjuk *Ortegát* vagy *Huizingát*. Hogy egyáltalán akkor jut el hozzá *Arthur Koestler* könyve vagy *Orwell*nek az 1984-e. Egyébként az volt az utolsó, ami fölforgató élmény volt, és napokig kábult voltam tőle.

Szóval, az nem természetes állapot, hogy ilyen későn ismer meg az ember nagyon fontos dolgokat. Nem lehet hivatásba magaslátan az az értelmiség, amely elveszítette a gyökerezet. 40 éven keresztül egy ideológia prizmáján keresztül láttattak vele dolgokat, és a dolgoknak is csak egy kis részét. Nem lehet egy ilyen értelmiség normális. Nem lehet az az értelmiség normális, amelyik a maga eredeti kontinuitásából ki van szakítva. Csak úgy lehetséges, ha az egésznek van egy kontinuitása, az, amit Márai elmond, hogyha egy bizonyos hagyományban gyökerezik valami, itt a polgári hagyományról van szó, akkor az organikus, élő valami. Egyébként ennek meg kell épülnie újra! Talán a tanítványaink, egy jövőendő fiatalság, de azt meg hozzá kell segíteni a dologhoz. Ami nagyon nehéz lesz, mert egy álkultúrával árasztódik el az európai civilizáció is. Itt most már egy bizonyos szemlélet eluralkodik, ami pontosan a gyökerek ellen hat.

A liberalizmus alapvető dogmája az, hogy a legfőbb érték az ember. Az egyén szabadságjogai, az egyén önmegvalósulása, önmegvalósítása. Persze, minden emberi személyiség, hogy úgy mondjam, szent. Krisztus óta tudjuk, hogy minden ember egy megismételhetetlen csodája a teremtetésnek egyfelől. Másfelől nem lehet pusztán az individuumra építeni a gondolkodásunkat, hiszen

közösségben is élünk. Van egy nagy közösség, egy részük itt van lenni, akik még ma is közöttünk vannak, a másik részük ott van, odafönt. Értelmiséginek lenni annyi, mint bekapcsolódni ebbe a nagy egyetemes áramkörbe, ami összekapcsolja a különböző generációkat. Az ember tulajdonképpen akkor válik értelmiségivé, amikor a dolgoknak ebbe az emberi, szellemi kontinuitásába bele tud helyezkedni. Az értelmiség az, amikor gondolatban meg tudom fogni egy *Shakespeare*-nek, egy *Homérosz*nak, egy *Ady Endré*nek a kezét. És ettől elválaszthatatlan, hogy egy értelmiségi nem érezheti puszta önmegvalósulásra törekvő individuumnak magát, mert akkor megint nem értelmiségi.”

Mindnyájunk előtt nyilvánvaló, hogy az adatsorokkal és az interjúrészletek füzérével illusztrált kép nem csupán egyetlen réteg kulturális fogyasztásának jellemzőiről, attitűdjéről szolgál információkkal. Sejthetően sokkal több ennél, hiszen a pedagógusok társadalma a középosztály, a diplomások, a kulturaközvetítők fontos rétegét képviseli, vagyis mindaz, amit róluk mondani lehet, egyúttal a társadalom egészére nézve is következményekkel jár.

Ennek tudatában ajánlunk zárszóként, két töredékes gondolatot olvasóink figyelmébe.

Az utóbbi évtizedek modernizációs elméleteiben gyakran bírálják azt a jól ismert, leegyszerűsítő felfogást, mely szerint mindent a gazdasági alap határoz meg. Vagyis a társadalmi viszonyok, a politika, a kultúra mindössze a gazdaság „felépítményei”, termékei lennének. Ezzel szemben viszont a szociológiai, modernizációs elmélet képviselői szerint a modern társadalom és gazdaság létrejöttéhez elengedhetetlenül szükséges a politikai demokrácia. A modern gazdaság és a demokratikus politikai rendszer kialakulása végső soron a modern attitűdök és mentalitás, „másképpen kifejezve a modern normák és értékek, még másképpen a modern üzleti és állampolgári kultúra, végső soron a civil társadalom kifejlődésétől függ”.¹¹ Vagyis, a gondolkodás és a viselkedésmód, amit egyszerűen kultúraként szoktunk megjelölni, hihetetlenül fontossá válik ebben az összefüggésben. A gazdasági determináció elméletét tagadja, s állítása szerint: „a gazdasági fejlődés függ a modern mentalitás létrejöttétől és nem a modern gondolkodásmód jön létre az iparosodás hatására”.¹²

Végül, kikerülhetetlen, hogy – többek között a piac globalizáló igényei miatt is – az egyesülés irányába menetelő Európa felől is vessünk egy pillantást adatainkra.

Az európaiság jelentését taglalva szükségképpen jutunk el alapvető hiedelminkhez (Európa mindenekelőtt kulturális közösség, amely a múltból nőtt ki, és kultúrájának kohéziós értékei nélkül nem létezhet), a nyelvek, a felekezetek, a kultúrák sokféleségéhez, illetve az ezek mélyén meghúzódó (görög, római, zsidó, keresztény) közös gyökerekhez.

Teljes elszíntelenedés, az angol nyelv és üzleti szellem egyeduralkodó vár ránk az olyannyira kíváncsatos Európai Unióban? A EK Szerződés IX. címe esélyt ad másra is: „a Közösség úgy járuljon hozzá a tagállamok kultúráinak virágzásához, hogy tiszteli a nemzeti és regionális különbségüket”.¹³

Rajtunk és rajtuk (a pedagógusokon) is múlik, mi lesz, ami tovább él, mert éltetik az intézmények, szokások és hagyományok, meg az akarva, akaratlan organikus értelmiségi funkciókkal felruházott egyének, csoportok.

¹¹ Andorka Rudolf: A magyar társadalom: a múlt öröksége, a rendszerváltás problémái és a lehetséges jövőbeli fejlődés 2005-ig. = Valóság, 1995. 2. sz. 60–91. o. és 1995. 3. sz. 37–54. o.; Andorka Rudolf: Politikai rendszerváltás és a társadalom modernizációja. = Protestáns Szemle, 1995. 2. sz. 126–150. o.

¹² Macfarlane, Alan: Az angol individualizmus eredete. Budapest, Századvég Kiadó, 1993. 297 o.

¹³ Mádl Ferenc: A kultúra jövője az európai integrációban. = Magyar Szemle, 1995. május, 479–501. o.

Környezeti nevelés

Bucskó Marianna

A magyar UNESCO-iskolák EDEN-programjáról

Énergie, développement, environnement (energia, fejlődés, környezet) ad-ják annak a betűszónak az alapját, amely az egyik legjelentősebb ifjúsági világprogram neve is: EDEN. A nemzetközi jelentésű szó egyben az áhított célt is tartalmazza; hogy a jövő „földi paradicsom” legyen. Ezért az edeni állapotért cselekedni kell.

Magyarországot 1957-ben vették fel az UNESCO Asszociált Iskolák Rendszerébe. Azokban az évtizedekben vonzó célt jelentett az UNESCO-iskolai tagság, mert akkor ez a kapcsolatok egyetlen lehetősége volt a szerencsés iskolák számára. Egyre többen vállalták az ezzel járó feladatokat, végül 25 körül stabilizálódott a tagiskolák száma.

A nyolcvanas évek végétől némileg csappant az intézmények aktivitása. Ennek nyilvánvaló oka az volt, hogy az iskolák nyithattak Nyugat felé, kapcsolatok létesültek, az információk, kiadványok szabadon cserélődhettek, már nem az UNESCO-iskolahálózat volt az egyetlen közvetítő fórum. Az aktív hazai UNESCO-iskolák száma napjainkra sajnos a felére csökkent. A megmaradtak és a felvett új intézmények sikerrel vesznek részt a konferenciákon, az egyre színvonalasabb feladatokban, a nemzetközi akciókban. Egy ilyen, a napjaink kihívásaival szembenéző közös munkánkról szól ez a tájékoztató.

Az EDEN-program

Szorosan összefügg és a jelen égető problémáit tükrözi a három fogalom, az énergie, développement, environnement (energia, fejlődés, környezet). A betűszó remek ötlet volt, mert a keletkezett nemzetközi jelentésű szó egyben az áhított célt is elénk tárja: EDEN.

Az ipari civilizációk országaiból elinduló „zöld” mozgalmak romantikus irányzata úgy véli, hogy az ember élőhelyét alakítsa vissza háborítatlan őállapotába. Ahol mocsár volt, legyen mocsár, ahol erdő volt, legyen erdő. E szép illúzió tarthatatlanságát egyszerű belátni. Egy működő ország energiát igényel, földjén lakik, termel, közlekedik. A „renaturalizáció” lehetetlen feladat. A jelen környezeti katasztrófái, energiamanipulációi, a fajok ritkulása és kipusztulása azonban riasztó jelek. Az öröklött és tanult emberi cselekvést tükrözik: azonnali birtoklását mindannak, amit a technikai fejlődés lehetővé tesz. A nevelés, a tanulás az a folyamat, amelynek során be lehet az ember viselkedésébe, cselekedeteibe avatkozni, kedvezőbbre lehet fordítani, lehetséges a jövő generáció egyéni életvitelét természetbaráttá, környezetkímélővé formálni. A jövő aktív generációja napjainkban az iskolapadban ül, tagjainak ott kell tehát magukévá tenniük azt a szemléletet, mely a harmonikus fejlődés érdekében biztosítja a napi lét energiaszükségletét

a környezet aktív védelme mellett. E szemlélet kialakítása érdekében a nevelés folyamatában a tárgyi ismereteknek és az emberi viselkedés összetevőinek hosszú sorát kell elsajátítaniuk:

- ismerniük kell a témával összefüggő statisztikai adatokat, földrajzi fogalmakat, szociológiai felméréseket, történelmi tényeket, a társadalmi önszerveződéseket és az állami politika összefüggéseit,
- tanulmányozniuk kell a fizika, a kémia, a biológia törvényeit, az ökológiai rendszereket, valamint a környezeti károkat, azok létrejöttét,
- tájékozódniuk kell a globális világproblémák megoldását és a helyi cselekvés összehangolását célzó lehetőségekről, s kívánatos, hogy abban aktív részt vállaljanak.

Az Asszociált Iskolák Rendszere és az EDEN-program

Az 1986-os csernobili atomerőmű-katasztrófa sokkolta a világközvélelményt. Az ezt követő években egyre erősebben hallatták hangjukat az atomenergiát ellenző szervezetek, erősödött a félelem a jövő környezeti állapotával kapcsolatban.

A „Gondolkodj globálisan, cselekedj lokálisan!” környezetvédő jelszót fokozatosan megismerte mindenki. A globális gondolkodás testet öltött az UNESCO-szervezetben, az általa létrehozott Associated School Project (ASP), az Asszociált Iskolák Rendszere világhálózatában. Természetes tehát, hogy az energia-fejlődés-környezet égető problémái abban megjelentek, és közös munkával programmá fogalmazták, hogy minden fiatal tanuljon meg úgy bánni az energiával, a szennyező anyagokkal, hogy ne pazarolja el véglegesen a nem megújuló anyagokat. A polgár – az egyén, a család, a közösség – az élet tisztelétén túl rendelkezzen az ökoetika alapjaival, azaz ismerje és fogadja el az ökológiai törvényeket, ezek megtartásával alakítsa életvitelét. Az asszociált iskolák rendszere megelőzi a jelen társadalmat, mert a jövőt előkészítő, alapozó műhely.

1992-ben Rio de Janeiróban az ENSZ a környezet és fejlődés problémakörében konferenciát szervezett. E tanácskozás egyik célja és eredménye a világ fiataljainak mozgósítása, hiszen bátorságukkal, kreativitásukkal, ideáljaikkal ők a legfogékonyabbak a környezet védelme, a jövő vele kapcsolatos gondjai iránt. Még ugyanebben az évben létrejött az UNESCO keretén belül egy interregionális oktatási projekt EDEN név alatt. A projekt feladatai a következőkben foglalhatók össze:

- tegye érzékennyé a fiatalokat azokra a kapcsolatokra, összefüggésekre, amelyek az energia fejlődése és a környezet között tapasztalhatók, felkutathatók,
- ébressze fel a fiatalokban azt az igényt, hogy a jövő energiafelhasználása és környezetvédelme harmonikus legyen,
- a jelen helyzetet józan értékeléssel ismertesse meg a fiatalokkal, gondolkozzanak el a lehetséges jobbító megoldásokon, kezdjék meg ezek gyakorlati megvalósítását,
- készítse fel a diákokat a felelős állampolgári viselkedésre, cselekvésre a demokratikus társadalomban,
- változtassa meg, alakítsa át az EDEN-projektben részt vevő fiatalok gondolkodását, viselkedését, a rájuk bízott jövő érdekében.

Az UNESCO-asszociált iskolák tanterveiből ugyanúgy hiányzott a környezeti nevelés határozott programja, mint a világ összes egyéb oktatási dokumentumából. A mit tanítsunk? Hogyan tanítsunk? klasszikus kérdésére is választ kellett adni. Módszertani tanácsok, tantárgyi, tantárgyközi anyagok kidolgozása is szük-

ségessé vált. A pedagógusszakma ez irányú sürgető igényei világszerte megjelen-
tek. Elindultak a környezeti neveléssel foglalkozó kísérleti műhelyek, a helyzetből
adódóan kezdetben elkülönült tevékenységet folytatva. Mindenki kereste a környe-
zetvédelmi nevelés-oktatás helyét a tantárgyak rendszerében. Alapkérdések me-
rültek fel: Minden erre alkalmas tantárgyban jelenjen-e meg a környezetvédelem?
Külön tantárgyként oktassuk? Az iskolai tanóra, a gyakorlati foglalkozás, a
látványos akciók szervezése együtt vagy külön-külön az üdvöztető módszer-e?
Illetve más megközelítésben: Az európai típusú ipari civilizációk és az afrikai
típusú fejlődő országok iskolái azonos kérdéseket tárgyaljanak? Azonos módszertá-
ni megközelítésekkel dolgozzanak?

A felmerülő problémák sokasága miatt az EDEN-programnak vállalnia kel-
lett a pedagógusok „továbbképzését” is. Az asszociált iskolák nemzetközi kísérlete-
ző műhelyeiben országonként felgyülemelő tapasztalatokat, formálódó dokumentá-
ciókat egy háromkötetes, videomellékletet is tartalmazó pedagógiai tanulmány
formájában kiadja az UNESCO. Az elsősorban tanárok részére készülő módszertá-
ni kiadvány felépítése a következők:

- Esettanulmányok, amelyeket a projekt résztvevőinek munkáiból válogat-
tak ki. Ezek bemutatják, hogy a környezet megvédése és az ország fejlődése
alapvetően függ az energiaforrások megválasztásától.

- Példák, statisztikai adatok gyűjteménye (ezeket az évek során a fiatalok
gyűjtötték össze), az adatok összehasonlító elemzése, azokat kísérő kritikai
észrevételek.

- A diákok végzett munkáinak bemutatása. (Például a fizikaórán bemutat-
ható kísérletek a különböző hőszigetelések hatásairól, a napkollektor építéséről.
Biológiaórákon a különböző vízmintavételek, a minták vizsgálata. Földrajz-, osz-
tályfőnöki és különböző szakirányú gazdaságtani órákon ismerkedés az önkor-
mányzati környezetvédelmi tevékenységgel, tanár-diák csoportok találkozása a
helyi közigazgatás képviselőivel.)

- A videofilmeknek a problémákat szemléletesen összefoglaló anyaga alapján
vita, párbeszéd folytatása.

Az EDEN-projektbe különböző földrészek országai közül a következők kapcsol-
lódtak be: Belgium, Belorusszia, Hollandia, Lengyelország, Franciaország, Ma-
gyarország, Németország, Norvégia, Pakisztán, Oroszország, Szenegál, Ukrajna.

Az ASP-iskolahálózat hagyománya, hogy a különböző országokból kisebb,
egymással munkakapcsolatban lévő csoportokat hoz létre. A tervezet szerint
hazánk Franciaországgal és Szenegállal működött volna együtt, de egyeztetési
nehézségek és ütemezési eltérések miatt igazán jól csak a szenegál-magyar
kétoldalú munkakapcsolat létrehozása sikerült.

Koordinációs gondok miatt a magyar UNESCO-iskolák intenzíven 1994
második felétől kapcsolódtak be a nemzetközi munkába. 1995-re tisztázódott,
melyek a valóban érdeklődő intézmények, ahol a szaktanári ellátottság garancia a
feladatok magas színvonalú megoldására, ahol a tanulók mozgósíthatók a
különböző akciókra, mivel a környezetvédelmi problémák iránt elkötelezettek.

Az általános iskolák közül egyetlenegy kapcsolódott be a programba, a Bársony
János Általános Iskola Miskolcra. A részt vevő gimnáziumok száma sem nagy, de a
kitűnő középiskolák biztosították a magas színvonalat. A hat intézmény a követke-
ző: a budapesti Árpád Gimnázium, Fazekas Mihály Gimnázium, Szent István
Gimnázium; a miskolci Zrínyi Ilona Gimnázium; a Baktay Ervin Gimnázium és
Vízügyi Szakközépiskola Dunaharasztról (a projekt koordináló intézménye).

A magyar UNESCO-asszociált iskolák EDEN-programja

Amikor a nemzetközi munkába bekapcsolódott Magyarország, akkor már több mint száz iskola vett részt világszerte a programban, gazdagítva azt pedagógiai újításai, felmérései, ötleteivel. Az interdiszciplináris kutatómunkák, a különböző ankétok, a szerepjátszó szituációs játékok egyre nagyobb rálátást biztosítottak a fiatalok számára bolygónk környezeti problémáira. A formálódó cserekapcsolatok az alkalmazott módszerek egyeztetését is segítették.

Az EDEN-projekt konkrét, részletes bemutatására a magyar programot válsztottuk. Ennek volt egy központi, minden résztvevő számára ajánlott anyaga, amely mellett az iskolák egyéni elképzeléseiket is megvalósították. Az alábbi anyag a magyar UNESCO-asszociált iskolák másfél éves tevékenységét foglalja magában, mely egy megemlékező rendezvénnyel zárult 1996. április 22-én, a csernobili katasztrófa 10 éves évfordulója és a Föld napja jegyében.

Az energia-fejlődés-környezet program koordinálását a dunaharaszti Baktay Ervin Gimnázium és Vízügyi Szakközépiskola vállalta. A program tartalmazott feladatokat tanárok, középiskolások, valamint általános iskolások számára.

A *tanári programok* körében környezetvédelemhez kötődő továbbképzések szervezése szerepelt. Sokféle kezdeményezés eredményeképpen szerveztek az eltelt években környezetvédelem tartalmú tanári továbbképzéseket. Mindegyiknek saját hiánypótló jellege volt. Feltételezve, hogy az alapvető ismeretanyagnak a pedagógusok már birtokában vannak, az EDEN-hez kapcsolódó szaktanári foglalkozások mélyebb ismereteket adtak szakmai részlettemákban, főként a következőkben:

- A lakókörnyezet állapotának felmérése és az állapotterkép elkészítése.
- Energia és fejlődés.
- Környezetbarát életmód városban és agrárkörnyezetben.

Az előadások után konzultatív beszélgetések zajlottak módszertani, gyakorlati kérdésekről. Ezekben a tanári találkozókban esett szó arról, hogy a program egészében ki mit végzett, hol tart, mit kell egyeztetni.

A *középiskolai diákok programja* egyfelől pályamunkák elkészítése, másfelől környezetvédelemmel kapcsolatos gyakorlati tevékenység végzése volt.

Pályázatot írtunk ki az alábbi témakörökben:

- Az energia, a fejlődés és a hasznosítás története.
- Megújuló erőforrások az ezredforduló után.
- Mit teszek a Földért mint magánember?
- Csernobil története és tanulságai.
- A víz megjelenítése az irodalomban vagy a képzőművészetben.

A pályázók iskolájukban készültek fel. A pályázattal kapcsolatos munkájuk befejezését követő zárórendezvényen a legjobb pályamunkákat kiállították, s a diákok ugyanott előadások keretében ismertették tanulmányaikat.

A középiskolások gyakorlati tevékenységük keretében elvégezték lakókörnyezetük állapotának felmérését, és ezen adatokból összeállították a környezeti állapotterképet. Az állapotfelmérés adatgyűjtését 1995 novemberétől kezdték meg, s az adatgyűjtő munkát 1996 februárjában zárták le. A térképek elkészültek. Mérték a hulló port, a csapadék pH-ját. Vízmintavételek alapján a természetes vizek pH-, nitrit-nitrát, O_2 , keménység- stb. értékeit határozták meg. Talajvizsgálatok keretében a nitrit-nitrát, víztartalom-, humusztartalom-szennyezettség stb. adatokat vették fel. Részletesen foglalkoztak a fellelhető növény- és állattársulásokkal. Ezek a térképek a zárórendezvény alkalmával kiállításon szerepeltek.

Az általános iskolások számára gazdag, változatos programot kínáltak az UNESCO-asszociált iskolák.

- Kiránduláson őshonos fafaj magját gyűjthették a gyerekek, majd a magok elültetése, a csemeték folyamatos gondozása, megfigyelése volt a feladat.

- A lakóhelyen a csoportok kiválaszthattak egy megőrzésre, védelemre, feljavításra váró területet, és szakemberek segítségével rendbe hozhatták, örködhettek annak fennmaradásán.

- Felmérték, van-e a környezetükben elvesző, fel nem használt energia. (Pl. Feltörő, nem használt melegvíz, ők mire használnák? Mit csinálnak a levágott kerti hulladékkal a tulajdonosok? stb.)

- Vállalták a családban, iskolában, közterületen az energiapazarlás figyelemmel kísérését. (A napközben világító lámpákat, a feleslegesen járatott gépeket, az ok nélküli fűtést stb.)

- Megfigyelték, mennyi az üresjárat a személy- és tehergépkocsikban.

- Csernobil rajzpályázat. A sikeres munkákat jutalmazták.

1996. április 22-én szerveztük meg az UNESCO-iskolák megemlékező rendezvényét a csernobili katasztrófa 10. év évfordulóján. Az egész napos programot a dunaharaszti Baktay Ervin Gimnázium és Vízügyi Szakközépiskola vállalta. Az EDEN-rendezvény programja a csernobili katasztrófára való megemlékezésből és a Föld napja ünnepségből állt. Az általános iskolás gyerekek szép műsorral készültek, verssel, énekkel oldva fel a hangulatot aktualizálták a középiskolások a globális problémákat.

Kiállítás mutatta be a fiatalok pályázati munkáit. A díjnyertes pályamunkák készítői előadásokat tartottak kutatásaikról. A középiskolák pályázaton a bírálóbizottság öt kategóriában (Az energia, Csernobil, A környezetszennyezés), az általános iskolások pályázatán két kategóriában (Csernobil és rajz-poszter pályázat) beküldött pályamunkák körében tudott eredményt hirdetni. Az évfordulónak méltó keretet adott neves külföldi vendégek részvétele. Megtiszeltelte az ünnepet *Elisabeth Khawajkie* asszony, aki Párizsban az Asszociált Iskolák Rendszerét irányítja. Az együttléte különlegessé tette *Gora Kane* igazgató úr jelenléte, akit a szenegáli UNESCO-iskolák képviselőjében egyhetes tapasztalatcserén láthattunk vendégül.¹ Az UNESCO-iskolákból összegyűlt diákok és tanárok meghallgathatták egy az atombalesetet túlélő ukrán tanárnő, *Olga Schusztter* drámai beszámolóját.

E megemlékezéssel az EDEN-projekt első szakasza lezárult, a munka folytatódik. Várjuk azokat az iskolákat, amelyek érdeklődnek az energia-környezet-fejlesztés kérdései iránt. Nyitottak vagyunk a jó ötletekre, kezdeményezésekre. Egy-egy mindenkit érintő UNESCO-projektben való részvétel elvezetheti a lelkes résztvevőt a magyar UNESCO-iskolák körébe. Kérheti felvételét, ha megismerte tevékenységünket, ha felébred az igénye a nemzetközi kapcsolattartásra, nyelvtanulásra, ha tiszteli mások kultúráját.²

¹ Kane találkozott a fiatalokkal, akik megismerhették Szenegál – és vele Afrika – környezeti problémáit, a cselekvés lehetőségeit, az ottani fiatalok munkáját, akcióit. A tanár kollégák a szenegáli iskolarendszerbe, a napi munka, a tantárgyi műhelyek tevékenységébe tekinthettek bele. Az országainkat elválasztó irratlan távolságot, az éghajlat, a gazdaság különbözőségét a fiatalok élénk érdeklődése azonnal áthidalta. Nemcsak a környezetvédelem világproblémáival való azonosulást, hanem a nemzetközi megértést, az interkulturális nevelést is szolgálhatta ez a kapcsolat. Nem is szólva arról a tanulásról, hogy minden sikeres kommunikáció feltétele az idegen nyelv.

² A programokkal kapcsolatban tájékoztatás kérhető a Magyar UNESCO Bizottságnál Szabó Márta főtanácsostól vagy e cikk írójától.

Mentálhigiéne



„Én jó tanítónak tartom magam”

– Mongyiné Istvánovits Judittal beszélget Sallai Éva –

A veszprémi H. Botev Általános Iskola tanítónője egy alternatív pedagógiai programmal való találkozásnak köszönheti, hogy nem lett pályaelhagyó. Tízennégy évi munka után úgy érezte, váltania kell, valami újat, valami mást kell csinálnia. Ez a váltás szerencsére a pályán belül történt, és ez a megváltozott szemléletű munka nemcsak engedi, hanem kívánja is a folyamatos megújulást.

– Amikor először találkoztunk, egy olyan névkártyát adtál, amelyre az volt írva: tanító, mentálhigiénikus.

– Ez azt jelenti, hogy régen elvégeztem a tanítóképzőt, tavaly pedig mentálhigiénikus lettem. Hat éve ismerkedtem meg a humanisztikus kooperatív tanítási móddal, modellel, amiből nagyon sok gyakorlati módszerre tettem szert. De nem tudtam, mit miért csinálok, hogyan fejleszthetném magam tovább. A SOTE Pszichiátriai Klinikájával – ahol a mentálhigiénikus képzés indult – véletlenül kerültem kapcsolatba egy újsághír alapján. Olyan jelentkezőket kerestek, akik humán alapidomával rendelkeznek. Azt az újságot általában nem is olvasom, de ott volt kinyitva, és amikor megláttam, azt mondtam: ez kell nekem.

– Mit emelnél ki a képzésből, ami a munkádhoz hasznos volt, amiről úgy gondolsz, nagyon jó, hogy tudod?

– Először nem is a munkám, hanem saját magam szempontjából éreztem jónak. A képzés nagyon fontos eleme volt az önismereti tréning, ami két éven keresztül folyamatosan történt. A saját fejlődésemet éltem végig. Aztán sok olyan fogalommal ismerkedtem meg, amiről nem is tudtam, hogy létezik. Egy csomó olyan információt szereztem a különböző tantárgyak kapcsán, amiről nem voltak ismereteim. Ebből láttam, hogy nem vagyok felkészült, mert az a tudás, amit annak idején, húsz évvel ezelőtt a főiskolán tanultunk, egyrészt már elfelejtődött, másrészt korszerűtlen, talán már akkor is az volt. A munkámban ezek az új pszichológiai ismeretek sokat segítenek, és állandóan olvasok is hozzá. Toleranciát tanultam, a viselkedésem változott... Mi az, ami a gyerekek örömet szerez, mi az, ami nekem örömet szerez? Egyáltalán, az öröm szerepét sokkal fontosabbnak gondolom most.

– Mi az, amit, ha nem lett volna ez a mentálhigiénikus-képzés, akkor nem tudnál csinálni? Hogyan tett alkalmasabbá téged erre a munkára?

– Megtanultam a csoportmunkát. Azt, amit egy csoport működéséről tudni kell, a csoportdinamikát. Sokkal elfogadóbb, toleránsabb lettem a gyerekekkel. Úgy érzem jól magam, ha azt adhatom, ami valójában van. Ebben a mentálhigiéné és az önismeret nagyon sokat segített. Örömtelibb lett a munkám. Sírhatnék, hogy

keves a fizetés, nincs társadalmi, anyagi megbecsülés. Az sem mindegy, hogy mialatt a családommal lehetnék, én az óráimra készülök. Nem érdekes. Az az érdekes, hogy szívesen megyek dolgozni, szívesen vagyok a kollégáimmal, és nagyon fontos, hogy ne legyen feszült, konfliktusos légkör a tanárban. Nincs is. Mind a négyen, akik ott vagyunk, tudunk jól együttműködni. Ez a képzés a szemléletemben hozott változást az addigi, tanult porosz szemlélethez képest, ami szerint évekig dolgoztam. És akkor rájöttem, hogy nem is ez az, amit akarok. Nem ez a lényeges, nem ez a fontos, és máshova helyeződtek a hangsúlyok. A kapcsolatokra, a kommunikációra, arra, hogy mennyire izgalmas a szülőkkal való kapcsolat, hogy mennyivel izgalmasabbak a gyerekek. És ezt az az ismeret segítette elő, az a fajta pszichológiai kultúra, amire nagy szüksége lenne minden pedagógusnak.

- Ezek szerint ez a képzés arra is jó volt, hogy jobban érted, mi történik az osztályban, illetve másként tudsz figyelni a gyerekekre. Amikor ott voltam az osztályotokban, egy kislány feküdt a pad alatt, amikor a többi gyerek a beszélgetőkörben ült, és te nem szóltál semmit.

- A beszélgetőkörben nálunk arról van szó, hogy kit milyen öröm ért előző este, vagy milyen jó dolog fog történni vele aznap. Azt gondolom, hogy ezen a részvételt nem lehet kényszeríteni, ha valaki úgy gondolja, hogy nincs mondanivalója, akkor nem vesz részt. Ez a kislány nem régen van az osztályunkban, neki még ez furcsa, nem szokta meg, nem tud vele mit kezdeni. Időnként jön és elmondja, máskor nem.

- Ez a kislány a pad alatt feküdt. A legtöbb iskolában azt mondták volna neki, hogy üljön fel a padra. Nem?

- Tanórán valószínűleg én is azt mondtam volna, ha feladatok vannak, ha a hagyományos értelemben tanítás folyik. De ez a beszélgetés más, nem kötelező.

- Hogyan fogalmaznád meg azokat az alapelveket, amelyek köré szerveződik a munkád, amiket nagyon fontosnak gondolsz, amikor gyerekekkel dolgozol?

- A sorrendiség nehéz. Melyiket mondjam először? Maradjunk a beszélgetőkörnél. Fontosnak tartom a beszélgetést. Erre feltétlenül időt kell hagyni. Van, amikor egymással beszélgetnek és nem csak a beszélőt figyelik. De akkor is valamilyen fórumot kell adni, hogy az érzéseikről beszélhessenek a gyerekek. Én képes vagyok megállni matek-, magyar- vagy bármelyik fontos tanóra alatt, ha olyan helyzet van, amikor úgy érzem, beszélni kell róla. Meg kell hallgatni a gyerekeket, ez nagyon fontos. A másik a kooperatívítás. A csoportdinamika jelenségeivel találkozunk nap mint nap. Figyelnem kell, mi az, aminek felszabadító, nevelő ereje van, és mi az, ami visszatérően konfliktust okoz. Látnom kell, hogyan oldják meg a konfliktusokat. Azt gondolom, jó, ha dolgoznak a problémákon, részben frusztrál, ha nem tudják megoldani, mert még kicsik, éretlenek. Ha nehezen birkóznak meg a problémával, akkor sem oldom meg helyettük, hanem próbálom segíteni őket akár tanácsokkal is. Harmadikként említeném a szülőkkal való kapcsolattartást. Most nagyon jónak érzem, a pályám első éveiben nem volt ilyen jó. Mindig tiszteltem a szülőket, de volt köztünk egy bizonyos távolság. Azt tudták, hogy szeretem a gyerekeket. Ha a szülő, úgymond, bántott, felül tudtam emelkedni, és nem éreztettem a gyerekekkel, erre mindig nagyon ügyeltem. De most egészen más a kapcsolatom a szülőkkal. Igénylik a gyakoribb beszélgetést, a gyakoribb találkozási alkalmakat. Minden hónapban van szülőkörünk, ahol különböző témák kerülnek sorra. Az egyik pszichiáter szülő a gyerekek pszichés fejlődéséről beszélt, egy másik alkalommal a

Gordon-tréningről beszélgettünk. Egy pszichológus mama lazító technikákat tanított a szülőknek. Nagyon jól fogadták. Aztán sokat kirándulunk együtt. Nem tudom megmondani, hogy a két év alatt hányszor. Ha elmegyünk egy hétre a gyerekekkel, a szülők is igénylik, hogy eljöhessenek akár csak egy-egy napra. Más kapcsolatban vagyunk, például mindenkivel tegeződünk, a szülők egymás között is és velünk is. Természetesen, ha valaki másként szeretné, azt tiszteletben tartjuk.

– *Mi a gyerekek nyeresége abból, hogy te ilyen közvetlen, intenzív kapcsolatban vagy a szülőkkel?*

– Ez egy háromszög: gyerek, szülő és én, így sokkal közelebb a kapcsolatunk. A gyerek megéli ezt a szorosabb kapcsolatot. Most ismerkedtem meg egy újfajta dologgal, amit ki fogok próbálni. Olyan fogadóórákat szeretnék tartani, amelyeken részt vesz a gyerek is, és beleszólhat, ha róla van szó. Meghallgathatja, mit vár el tőle a szülő, mit vár el az iskola. Ezt a jó kapcsolatot nem mindig sikerül könnyen kialakítani, mert van szülő, akit én nem tudok elfogadni, van, aki engem nem tud elfogadni, de a törekvés megvan.

– *Milyen az a szülő, akit te nem tudsz elfogadni?*

– Aki intoleráns, aki nem törődik a gyerekével, aki beadja az iskolába, hogy majd ott csinálnak vele valamit. Fizeti az alapítványi támogatást, és ezzel ő letudta a dolgát. Akár fizikai értelemben nem gondolja (ilyen is van), akár csak lelkiileg nem törődik vele. Azokat a szülőket nem szeretem, akik érzelmileg hidegek, és magukra hagyják a gyereket. Az ő mulasztásukat én nem tudom pótolni.

– *Mit tudsz csinálni ilyen helyzetben, van-e eszközöd?*

– Csak a gyerek iránti figyelem, a törődés az egyetlen lehetőség. A köztem és a szülő közötti ellentétnek, ellenszenvnek pedig fórumot kell adni, le kell ülni, meg kell beszélni, a szülőt meg kell hallgatni, mert hátha neki van igaza. Hátha bennem van valami olyan, ami őt irritálja.

– *Talán térjünk vissza még egy kicsit az alapelveidhez!*

– A negyedik a *teljesítmény*. Ki kell mondani, hogy iskolában vagyunk, de mindenképpen jelezni, hogy ha rangsorolnom kellene, nem ezt tenném az első helyre. Rendkívül fontosnak tartom, és a tapasztalataim is azt bizonyítják, hogy szabadabb légkörben a teljesítmény is jobb. Ez nem azt jelenti, hogy a képességek nem befolyásolják a teljesítményt, de azt igen, hogy ha örömmel végzik a gyerekek a feladatokat, ha nem kapnak leminősítést, akkor jobban teljesítenek.

– *Amikor a gyerekek a beszélgetőkörön ottjártamkor az örömeikről beszéltek, aznapi örömforrásként említették azt, hogy felmérőt írnak. Hogy van ez, a gyerekek annak örülnek, hogy dolgozatot írnak?*

– Igen. Ezeket a gyerekeket az itteni légkör felszabadítja, örömmel intellektuálisan is jobban teljesítenek. Jó érzés számukra, hogy leülnek és meg tudják oldani a feladatot. Nyolcévesek, tehát bizonyosfajta szellemi tevékenységre örömmel készek. De más oldalról is megközelíthetem, a számomra kellemetlenebb oldalról. Teljesítménycentrikus légkörben van az osztály, nekik ugyanazt a teljesítményt kell nyújtaniuk, mint a többi osztálynak. Annyi a különbség, hogy míg a többiek nyílegyenesen haladnak előre, gyorsabban mennek az iskolakezdés

időszakában, addig mi spirálvonalban, lassabban, de sokkal több örömmel. Csak az olvasásra, az olvasás szeretetére tudok hivatkozni, amit bárki bármikor tapasztalhat, ha bejön hozzánk.

– *Igen, azt láttam, hogy minden gyerek a saját mesekönyvével ült az olvasó körben és a maga választotta részt olvasta fel a többieknek.*

– Az első osztály első napjától így van. Hozzák magukkal a könyveket. Először csak a képeket nézegettük, aztán aki már tudott olvasni, olvasott a többieknek. Nagyon fontosnak tartom ezt, mert hatással vannak egymásra, akár csak mi, felnőttek. Olvastad ezt? Mit szólsz hozzá? Kölcsonadom, megbeszéljük, érdekel a véleményed. Ugyanez zajlik náluk. A kislányok általában mesét olvasnak vagy verset, tehát szépirodalmat. A fiúk ismeretterjesztő könyveket. Sokszor olyan állatokról olvasnak, amilyenekről én még nem is hallottam. Akkor én megmondom, hogy milyen érdekes, mert most én tanulok tőled. A fiúk inkább a természettudományos ismereteket hozzák szívesebben, és van, aki már most történelem iránt érdeklődik. Megvan bennük az olvasás szeretete, és ezt már nem lehet elrontani. Ezek a gyerekek mesét, verset írnak. Egyszerűen leírják a gondolataikat. Persze, hemzsegek a helyesírási hibáktól, a rossz mondatszerkesztésektől. Nyilván, mert hibátlanul írni még nem tudnak, fogalmazást még nem tanulnak, de már van egy ilyen késztetésük.

– *A gyerekek füzetében minden olvasásélményhez kapcsolódik egy kis rajz is.*

– Én nem szeretem azt, hogy vonjuk le a tanulságot. Ne vonjuk le. Ezek az olvasmányok érzelmeket váltanak ki, és ezek jelennek meg a rajzokban. Imádom ezeket a rajzokat. Egészen gazdag színskálát használnak és fantasztikus a formagazdagság is. Egyébként is rajongok a gyerekrajzokért. Az olvasmány alapján szabadon rajzolnak, aztán megbeszéljük.

– *Egy rövid szöveghez kapcsolódóan beszélgetek arról, hogy kinek milyen emlékei vannak arról, amikor elcsent valamit. Te is elmesélted, hogy óvodás korodban hazavittél egy fakanalat az óvodából.*

– Ó, én nagyon szeretném eltüntetni azt a mítoszt, hogy én tökéletes vagyok. Ha tévesztek, meg szoktam köszönni, ha figyelmeztetnek. Észreveszik, nagyon szigorúak velem.

– *Arra gondolsz, ha látják, hogy még egy felnőtt is hibázik, akkor elfogadóbbak tudnak lenni a társaikkal?*

– Igen, de talán nem is csak a társakkal szemben. Saját magáról is másképp gondolkodik. Azt gondolom, hogy ha a maga tévedéseit el tudja fogadni, akkor elfogadja a társáét is. Mindenki hibázhat, mindenkinek lehet rossz napja. Kaphat sirógörcsöt, fájhat a feje, a hasa. Vannak ilyen napjaik, akkor nem vesznek részt a dolgokban, mint az a kislány, aki a pad alatt feküdt.

– *Aztán éppen egy felmérő dolgozatot osztottál ki, és előtte azt mondtad, hogy kicsit félsz, mert van, akinek nem sikerült.*

– Féltem őket, mert én csak pontozásos rendszerben dolgozom. Szeretem az objektivitást a teljesítmény értékelésekor, már amennyire lehet. Ne befolyásoljon engem az, hogy az egyik gyereket ezért szeretem, a másikat azért. Ezért használok kemény pontozásos rendszert, ha a ponthatár ott van, akkor ott van. Az egyik kislánynak, aki mindig, mindent jól teljesít, most ez hármásra sikerült. Nem is

értettem, hogy miért történt. Aztán kiderült, hogy a nagymama komoly műtéten esett át azon a napon, de ő erről nem beszélt. Felajánlottam, hogy, ha elégedetlen az eredménnyel, néhány nap múlva megírhatja újra.

– *Úgy láttam, hogy a gyerekeknek is nagyon fontos a teljesítmény. Gyakran kerültek szóba a jegyek. A bizonyítvány közeledte erősítette ezt föl, vagy mindig ennyire jelen van az életetekben az, hogy milyenek az érdemjegyek?*

– Mindig. Ezt a csoportmunka hozza magával. Elég rossz élmény számomra a rivalizálás a csoportok között. Ha csoporthelyzet van, akkor már ott van a rivalizálás is. Ha a csoportban a vezető elég dinamikus, elég hajtos, meg emellett még elég okos is, akkor nagyon hajtja a csoportot. Első osztályban még nincs érdemjegy, de van csoportfüzet, értékelésre labda, bohóc vagy amit kitalálok. Amikor a csoport jó teljesítményt ér el, mindig kiszínezhetsz ezekből egyet. És akkor, aki kitöltötte az összes bohócot vagy a csigát, azzal elmentünk a cukrászdába. Ez annyira felerősítette a rivalizálást, hogy később úgy döntöttem, nem megyünk cukrászdába. Másodikban, ha én egy szót sem szólok arról, hogy ötös vagy négyes, akkor is számon tartják egymás ötösét és a sajátjukat is. Ezért gondolom, hogy a csoportmunka magával hozza a versenyszellemet. Ami jó, csak egészséges keretek között kell tartani. Ezt még tanulnom kell, mert ezzel nem vagyok elégedett.

– *Nyilván a gyerekek képességeiben már ilyenkor megmutatkozhatnak különbségek. Hogyan tudsz segíteni a lassabban haladónak, a nem jól teljesítőnek, aki a jó csoportteljesítményt nehezíti?*

– A csoportmunkában én szabad vagyok. Előkészítem a csoportmunkát, kiadom a feladatot, és nekem ott már nincs szerepem. Mehetek körbe és megnézhetem, hogy mit, hogyan csinál a gyerek. Ez az egyik módja. A másik éppen a csoportmunka lényegében rejlik, hogy nem hagyják el egymást. A három nem hagyja a negyediket. Azért, hogy a csoport jól teljesítsen, segítenek neki. Meg is kell tanítani nekik, hogy a segítség nem abból áll, hogy megmondjuk neki az eredményt, vagy lemásolja a másikat. Szeretnek segíteni. Ez most ellentmondásnak tűnhet, hogy az előbb azt mondtam, hogy rivalizálás van, ugyanakkor van segítőkészség is. Aki nehezen halad, azt segítik.

– *Ez is elismert teljesítmény?*

– Természetesen, mint szociális teljesítmény. Nagyon fontosnak gondolom, hogy figyeljenek oda egymásra, törődjenek egymással, hogy legyenek elfogadóak. Nagyon nehéz. Néha kételkedem, vajon azt tanítom-e, amit kell, amikor ilyen agresszív világban élünk. Én arra nevelem, hogy segítsen a másiknak, örüljön a másik sikerének. Nem tudom, jó-e.

– *Milyen szorongásai, félelmeik vannak a gyerekeknek?*

– Az iskolával kapcsolatban talán nincsenek is. Teljesítményszorongást érzek, de nem azt, amire ilyenkor gondolni szoktunk, hogy mi lesz, ha felelni kell vagy egyest kapok. Inkább a saját maguk elé állított mérce miatt vannak szorongásai.

- *Ez azt jelenti, hogy nem a szüleiktől félnek, vagy tőled.*

- Az okoz szorongást, hogy a másíknak sikerült, neki meg most nem. Valahogy így érzem. Persze másféle szorongásai, félelmeik vannak, ami abból ered, hogy sok krimít, felnötteknek való videót néznek. Ezzel nem is tudok mit kezdeni.

- *Ezek az élmények milyen módon jelennek meg az iskolában?*

- Elmondják beszélgetőkörön. De jó, hogy láttam ezt vagy azt a filmet. Éjjel. Hozzá kell tennem, hogy a szülő sem tudta, mert elaludt. Ő fáradt volt, a gyerek nem. Később én megnéztem egy ilyen filmet, de úgy éreztem, kiugrik a szívem a félelemtől. Nekem, a felnötteknek! Ez egy nyolcéves gyerekben mit vált ki? Erősza-kos, agresszív világ van körülöttük, és közöttük is megjelenik az agresszivitás teljes skálája. Ebből konfliktusok vannak. Sokszor adom vissza a labdát. Beszéljé-tek meg. MenjeteK hátra a dühöngőbe, és mindenki mondja el a másíknak, mi a baja, beszéljétek meg. Egyszer hátraküldtem az egyik csapatot, mi pedig beszélget-tünk a szőnyegen a többiekkel. Iszonyú káricsolás hangzott a sarokból, de megol-dották. Tíz perc múlva egy sírt, egy dühöngött, egy megkönnyebbült, de megbeszél-ték a dolgot. Nem kérdeztem semmit, pedig érdekelt volna, hogyan oldották meg.

- *Mi van, ha nem sikerül megoldást találniuk? Hozzád fordulhatnak, vagy amikor egy idő után látod, hogy nem sikerül, akkor te...*

- Nem avatkozom bele, elsőre nem szoktam. Azt mondom, gondolkodjatok rajta, próbáljátok megbeszélni. Csak többszöri próbálkozásuk után adok esetleg tanácsokat. Azt szeretném, hogy érezzék, a problémáik, konfliktusaiK nagyobb részét segítség nélkül meg tudják oldani. De azt is el kell mondanom, hogy bár négy évig dolgozunk ezen, mégis eltolódik a hangsúly az intellektuális teljesítmény felé, mire ötödikbe érnek. Elkezdünk egy folyamatot és nincs folytatása, megsza-kad, nincs aki csinálja. Utána hagyományos formában tanulnak tovább.

- *Minden szülő álma, hogy ilyen légkörben növekedjen a gyereke, hogy olyan iskolába járjon, ahol megőrizheti a kíváncsiságát, ahol örömmel ül le tanulni... Jó tanítónak tartod magad?*

- Én jó tanítónak tartom magam. Biztos vagyok abban, hogy jó, amit csinálok. Ha nem lennék biztos, nem csinálnám. A visszajelzések engem igazolnak.

- *Annak tanúja voltam, amikor egy nagylány megállt az ajtóban a pedagógus-napra hozott rózsáival és nagyon meghatódta.*

- Hat év telt el azóta, hogy tanítottam. Ezek a visszajelzések megerősítenek, de itt nem szabad megállni. Lehet még ennél jobban. Én akkor vagyok jó tanító, ha az ötleteimet – nagyon sok van – képesek megvalósítani.

- *Az iskolában mit jelent az, hogy te mentálhigiénikus vagy? Számon tartott-e az a speciális tudás, aminek te a birtokában vagy, illetve az a munka, ahogyan a gyerekekkel dolgozol?*

- Az iskolában nem támogatták sem anyagilag, sem semmilyen formában, hogy erre a képzésre jelentkeztem. Minden költséget magam fedeztem. Annyi engedményt kaptam, hogy az előadások idején helyettesíthetett egy kollégánóm, akinek aztán később ezt visszaadtam. Nem hányom ezt sem a vezetés, sem a kollégák szemére, mert ez annyira új dolog, hogy nem is tudták, mi ez. Nem is tartják számon.

- *Ezzel azt monddod, hogy erre nincs szükség az iskolában?*
- Talán az iskolának szüksége lenne rá, de a közeg nem igényli.
- *Nem tudod elképzelni, hogy az iskolavezetés azt mondja, milyen jó, hogy a mi iskolánkban van egy ilyen szakember, mert még a kollégák is igénybe vehetnék a segítségedet?*
- A kollégák nem... Elutasítanak, azt hiszem. Illetve általánosan nem mondhatom, hogy mindenki elutasítja, mert vannak fiatal kollégák, akiket érdekelt az, amit csinálunk, de talán félnek.
- *Ki nézné rossz szemmel, ha bemennének hozzád?*
- A másik kolléga, azt hiszem.
- *A tantestületben a ti munkátok megítélése olyan, ahova nem presztízsemelő bekapcsolódni?*
- Nagyon finoman fogalmazol. Nem akarok én ebbe belemenni. Nagyon széles a skálája annak, milyen jelzőkkel és minősítésekkel illetik a munkánkat.
- *Úgy találd, hogy a kollégák nem értik, miért viszel be olyan módszereket az iskolába, amik szerintük nem odavalók? De ha megnéznék, kiderülhetne, hogy szerintük is jó.*
- Amit még eddig nem lehetett látni sehol, az nem lehet jó.
- *Van egy rutinút, és többletenergiát már nem akarnak a tanításra fordítani.*
- Valahol ez érthető is.
- *Neked több energiád van, mint egy átlag pedagógusnak?*
- Igen. Van szabad kapacitásom. Felnőttek, nagyok a gyerekeim. Lehet, hogy tíz évvel ezelőtt nagyon érdekelt volna, de nem lett volna energiám foglalkozni ezzel. Aztán támogatást élvezek otthonról, így azzal foglalkozhatom, amihez kedvem van.
- *Ez azt jelenti, hogy a férjed és a lányaid elfogadják, hogy hétvégén kirándulni mész, vagy este is azzal foglalkozol, amit mondjuk másnap használni akarsz? Nem mondják azt, hogy anyu már megint ezeket a hülyeségeket csinálod.*
- Nem, nem. Érdeklí őket, kérdeznak róla. Kipróbálunk egy-egy gyakorlatot az ő kérésükre.
- A pedagógusoknak szükségük van a korszerű képzésre, továbbképzésre azért, hogy azokat a személyiségkopásokat, amelyek a pályán óhatatlanul adódnak, egy kicsit késleltessék, lassítsák vagy, ha lehet, megelőzzék. Először saját maguknak kell a felszabadítás. Azután a felismerés után, hogy a dolgok nem mindig úgy vannak, mint ahogy azt a főiskolán tanultuk, egyszerűen csak mindenki elindul valamilyen irányba, ahogy én elindultam a humanisztikus iskola irányába.
- *Ti külön épületben dolgoztok, talán ez nehezíti azt, hogy természetesebben, a saját tapasztalatokon alapulva terjedjen ez a más szemléletű munka.*
- Ez az elszigeteltség nekünk jó, kényelmes, jó a társaság, évek óta stabilan jó a hangulat. A szellemi elszigetelődés viszont rossz, szeretném oldani, de nem sikerül.

– Ezek szerint te reménytelennek látod, hogy lassan beszivárogtasd a tantestületbe ezt a szemléletet, hogy ötödikben legyen folytatás?

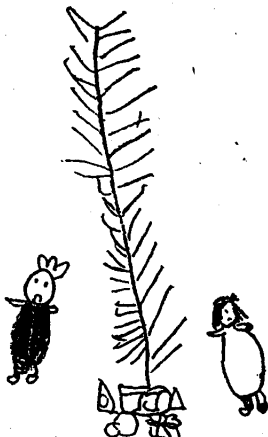
– Igen, reménytelennek látom. Lehet, hogy az én személyiségemben van a hiba. Azt nem hiszem, hogy erőszakosan csinálom, szeretném azt hinni, hogy nem – de talán más úgy érzi. Nem tudom.

– Most elengeded ezt a második osztályt, és szeptembertől jön az új első csoport. Van-e valami, amiről azt gondolod, hogy másként szeretnéd csinálni?

– Nagyjából ugyanazt fogom csinálni. A szülőkkel a kapcsolatom úgy érzem, már jó, de azt szeretném, hogy továbbra is jó legyen. Nagyon izgalmasak ezek az emberek, akikkel már találkoztam. Szeretném jobban tolerálni a szülői megnyilatkozásokat. Aztán jó lenne, ha a pályázataink nyernének, mert több eszközt, játékokat, bábokat lehetne venni, és akkor még színvonalasabb, még színesebb lenne a munkánk.

– Jól jönne-e ehhez az én kívánságom, hogy sok-sok energiád legyen?

– Bizony nagyon jól jönne.



Első osztályos tanuló rajza, Rakaca

Honnan jön a segítség?

- Beszélgetés az Életvezetési ismeretek és készségek program keretében -

Árvai Józsefné, a Békés Megyei Pedagógiai Intézet pedagógiai tanácsadója beszélget hetedikes diákjaival kockázatról, kudarcról, döntésről az 1995. március 27-én tartott foglalkozáson a gyulai 1. Sz. Általános Iskolában. Az óraleírás videofelvételről készült.

Az osztályterem leírása: A tanulók U-alakban elhelyezett padosorban ülnek. Az osztályterem közepén 3 oszlopban oszloponként 5 szék látható. A falra idézetek, szállóigék, drogellenes képek, rajzok vannak felfüggesztve.

Tanár: Gyerekek, a mai órán arról fogunk beszélgetni, hogy életünkben gyakran kell kockázatot vállalnunk, gyakran érnek bennünket kudarcok, gyakran kell valakihez fordulnunk emiatt. Hogyan lehet ezeket megoldani? Először egy játékot fogunk játszani, kérek 3-szor 5 gyereket, akik elfoglalják az ide készített székeken a helyüket.

Akik legelől ülnek, kapnak egy-egy rajztáblát s hozzá rajzlapot ceruzával. A tanárnő egy-egy szót mond az oszlopban hátul ülőknek, majd azok az előttük ülők hátára rajzolják azt a szót, amit hallottak, és mindenki tovább, az előtte ülő hátára. A legelső a rajztáblán elhelyezett rajzlapra lerajzolják a megoldást. (A játék közben halkán Vangelis zenéje szól.)

T.: Az első rajz egy virágot ábrázol. A virág minek lehetne a szimbóluma?

Diák: A tavasznak.

T.: És a tavasz?

D.: Szeretet, szerelem.

D.: Az életkedv.

T.: A másik egy szív. Minek lehet a szimbóluma?

D.: A szeretetnek.

D.: Érzelmeknek.

T.: A harmadik egy egyszerűsített rajz, de ki lehet találni.

D.: Ez egy hal, és szerintem a szabadságot jelképezi.

T.: Él, mint hal a vízben. Szabadság. És még? A halak akkor úszkálhatnak vígan, ha szabadon vannak. És mikor szabadok a halak is, az emberek is? Egyáltalán, mikor van szabadság?

D.: Ha béke van.

T.: Most egy játékot fogunk játszani. Előveszitek azt a feladatlapot, amelynek két címe is van, fent van egy játék, alul pedig egy feladatlap. A játék rím, rímkapcsolat. Én fogok mondani egy szót, és körbe fogunk futni, nagyon gyorsan. Mindenki mondhat egy másik szót az előtte elhangzott szóval kapcsolatban vagy olyan szót, ami arra rímel, vagy egyszerűen azt, ami eszébe jut, ha valami más jut eszébe arról a szóról, akkor azt. Azt mondom, iskola.

Diákok: Tanulás, szorgalom, értelem, okosság, tanulók, tanárok, tanári kar, dolgozók, jegyek, példa, kréta, órák, igazgatók, lapozgatók, dolgozatfüzet, értékelés, mértékelés, gondolkodás, osztályfőnök, baráti társaság.

T.: Nagyon érdekes, hogy kinek miről mi jut eszébe. Itt van előttem egy feladatlap, amiről eszetekbe kell hogy jusson sok minden. Az a címe: Kockázattípusok. Milyen kockázattípusok szerepelnek rajta? Az első oszlopban az szerepel, hogy cselekedet. Alatta vannak függőlegesek, hogy mik fordulhatnak elő, és ezzel kapcsolatban neked mi a fontos:

- a barátok egyet nem értése vagy egyetértése;
- fontos-e, hogy az önbecsülésed megmarad vagy elveszíted;
- fontos-e, hogy a szülők bizalma megrendül benned vagy nem;
- következhet belőle betegség vagy sérülés.

Tekintsétek át a cselekedeteket, jelöljétek be mindegyik cselekedetnél azt a kockát, amelyik véleményetek szerint nektek fontos, jelentős és aztán megbeszéljük, hogy kinek mi volt a fontos. Azt gondolom, mielőtt megbeszéljük a feladatlapot, mivel kockázattípusokról van szó, azért a falon lévő jelmondatunkat nézzük meg.

„Látom és helyeslem a jobbat, mégis a rosszabbat követem.” (Ovidius)

T.: Miért követitek a rosszat általában, pedig tudjátok, hogy mi a jó?

D.: Kíváncsiságból.

D.: Barátom után megyek.

D.: Megmutassam, hogy ki vagyok.

D.: Nagyképűségből.

D.: Kipróbálok.

D.: Baráti csábítás.

D.: Hogy felvágjak.

D.: Könnyen elcsábulok, mert én is akarom.

T.: Erre mondják, hogy könnyű Katit táncba vinni. Nézzük meg, mit tanácsol a következő jelmondat, idézet:

„Az értelem a más fajta lehetőségekre való utalás lehetősége.” (Luhmann)

T.: Mire kell hallgassunk, amikor valamit megteszünk, vagy nem teszünk meg?

D.: Az önbizalmunkra.

D.: A gondolkodásunkra és a szívünkre is. Az eszünkre és a szívünkre.

T.: Az eszünkre is meg a szívünkre is, de azért általában és elsősorban az eszünkre. Mindig mérlegelés tárgyává kell hogy tegyük, ha valami fontos dologban döntenünk kell. Gyakorta különböző kihatások elé állít bennünket az élet. A harmadik jelmondat ezt akarja nekünk mondani.

„Aki merész, annak kockáztatni kell a bukást.” (T. G. Smollett)

T.: Szükségünk van az életben arra, hogy merészek legyünk? Hol, mikor kell merésznek lenni? Mondjatok példát arra, amikor merészség kell a döntéshez!

D.: A fogorvos.

T.: Van, aki fél esetleg a magasugrástól, attól, hogy leveri a lécet vagy elesik, mégis nekiindul? Van olyan. Van olyan, aki mástól fél és mégis megkockáztatja?

D.: Például a dolgozatírásban a puskázás.

T.: És van úgy, hogy bejön?

D.: Soha nem lehet tudni.

T.: Ha már a puskánál tartunk, mondjátok meg nekem, ki tud jól puskázni?

D.: Az arcát vagy a külsejét úgy el tudja változtatni, hogy észre sem lehet rajta venni, hogy puskázott, jól álcázza magát.

D.: A puskát úgy eldugja, hogy észrevehetetlen.

T.: A puska csak úgy jön? Honnan van a puska?

D.: Amit nem tudunk, azt kiírjuk a könyvből. Az nem jó, ha a könyvből lessük, mert akkor lapozgatni kell és az könnyen észrevehető.

T.: Dolgozatírás előtt felkészülsz és felfegyverzed magad. Miből áll?

D.: Megírom és felragasztom celluxszal.

T.: Mi van abban, amikor ezeket írod?

D.: Munka van benne, időt töltünk vele, át kell nézni az anyagot.

T.: Mit gondoltok, hogy aki átnézi, felírogatja, időt fordít rá, annak az kárba veszett idő?

D.: Nem, ő ebből tanulhat.

T.: Lehet, hogy nem is tudja használni, mert odaáll mellé a tanár, és képtelen odáig jutni, hogy alkalmazza, mégis valamit elért ezzel az előző napi felfegyverkezéssel. Tehát a puskázás ugyan nem erkölcsös dolog, de amíg a puskát készíted és arra felkészülsz, megírod, átnézed. Én azt gondolom, hogy nem töltöd haszontalanul az időt, mert addig a fejedbe valami rakódik. Nééztek meg, hogy a kockázattípusok közül mi szerepel nálatok, illetve melyikről mi a véleményetek. Az első: „Motorozni bukósisak nélkül.” Hova ikszelted be?

D.: Betegség és sérülés fordulhat elő.

T.: Akkor egyértelműen elítélendő. Érdemes ezt a kockázatot vállalni? Nem. „Részeg vezető mellé ülni.”

D.: Betegség és sérülés.

T.: Ezenkívül mit tehetsz még meg ezzel a részeg vezetővel?

D.: Megmondom, hogy ne üljön be a kocsiba.

T.: Azt gondolom, ha megmondod, nagyon kevés lesz, mert általában a részegekre nem jellemző, hogy más figyelmeztetését elfogadják. Jó, hogy megpróbálsz lebeszélni, vagy megpróbálsz meghívni, hogy aludjon most nálatok, mert ez egy házibuli után vagy egy közös diszkózás után volt, vagy azt mondod, hogy hívjunk egy taxit vagy sétáljunk haza, ha nem messze lakunk, és most ne üljél be. Megpróbálsz őt megölni. Ha nem próbálsz őt megölni, akkor mi lesz a következménye számodra?

D.: A kockázat az ő számára lesz nagy, az én számomra a lelkiismeret-furdalásom, mert felelősséget érzek ezzel kapcsolatban, hogy nehogy történjen valami baj.

T.: Persze ezt csak az érzi, akinek van felelősségtudata. „Csalni dolgozatban.”

D.: Önbecsülés elvesztése.

T.: Ki veszítheti el az önbecsülését?

D.: Csak az, akinek van.

D.: Lényegében a barátok egyet nem értését is idesorolnám, mert nem mindenki olyan, hogy a másik puskázik, én pedig nem, és ezért tudja, hogy könnyebb annak a gyereknek, aki puskázott, és mintha kiváltság lenne, hogy ő puskázott.

T.: Ha ezt a feladatlapot úgy nézem, ahogy itt van, akkor a barátaid egyetértenek veled abban, hogy te puskázzál? Most megfordítjuk, mert te most azt mondod, ha más puskázik, de ha te puskázol, a barátok veled egyetértenek?

D.: Lehet, hogy egyetértenek, azt mondják, ha nem bírod csinálni, akkor puskázzál.

T.: De esetleg fordítva is lehet. Lehet, hogy ők lesznek irigyek arra, hogy neked azért sikerült a dolgozat, mert tudtál puskázni, és lehet, hogy emiatt a barátaidat is elveszítetted.

D.: Megeshet.

T.: „Görizni.”

D.: Betegség, sérülés fordulhat elő.

T.: „Baráttól cigit elfogadni.”

D.: Szülők bizalma megrendül.

T.: „Baráttól cigit nem elfogadni.”

D.: A barátok egyet nem értése.

T.: „Hazudni otthon.”

D.: Szülők bizalma megrendül.

D.: Meg az önbecsülés elvesztése.

T.: Könnyebb utolérni a hazug embert, mint a sánta kutyát. Tehát nagyon gyakran előfordul, hogy lelepleződsz és akkor aztán tényleg szegyenbe kerülsz. Amikor kiderül valami kellemetlen, valami rossz, akkor szomorúságot érzel, depressziós leszel. Milyen jelei vannak a depresszióknak? Vannak-e, akik készültek mára ebből? Mi a depresszió?

D.: Szomorúság, szegyen, kellemetlen helyzetbe kerülés.

T.: Ki írt mást? Mi volt a másik téma, amit választhattatok? „Köznapi kudarcaink” volt a címe. Kinek van egy jó sztorija?

D. (olvassa): „Az embert nap mint nap érik kudarckok, ezekkel meg kell tanulnunk együtt élni, mert nem sikerül minden úgy, ahogy elterveztük. Engem például sokszor érnek kudarckok, most felsorolok néhányat közülük. Matekdolgozatot írnak és négyes kaptam, és megint egy apró hibán buktam el, ilyenkor olyan ideges vagyok. Például a földrajzverseny. Kitöltöttem a feladatlapot, és kiderült, hogy hatodik lettem. Néhány kérdésre csak az eredményhirdetés után jöttem rá, ilyenkor is mérges vagyok. De szerencsére jó természetem van és hamar túlteszem magam az ilyen kis csalódásokon.”

D.: „Mindennap találkozunk vele, például rosszul feleltem, pedig tanultam, vagy megbíztak valamivel és nem teljesítettem, vagy például megígérek valamit, és azt is elfelejtem. Sok kudarc van még a családomban.”

D.: „Kudarccokkal szinte mindennap találkozunk, ha egy feleletre rosszabb jegyet kapunk, mint amire számítottunk, ez már kudarc, vagy ha a másik ember nem úgy viszonyul hozzánk, ahogy mi öhozzá, ez már másíkfajta kudarc. Vagy ha a barátunk nincs túl jó hangulatban, és nekünk épp ellenkezőleg, túl jó kedvünk van, akkor kudarc ér minket, mert nincs kedve velünk együtt játszani, hanem inkább magányra vágyik. Ekkor legyünk megértőek és ne erőltessük az együttes játékokat. Az említett kudarok nem annyira szembetűnőek. Észrevehetőbb kudarc, amikor eltervezünk egy dolgot, ami számunkra vagy rokonaink számára örömet szerez, és be nem tervezett dolgok miatt nem lesz lehetőségünk megvalósítani, azaz a tervünk, szándékunk meghiúsul. Ha egy dolog fontos a számunkra és mindig közbejön valami, akkor sem szabad abbahagyni, mindig újra és újra próbálkozni kell, mert az az ember, akinek a dolgai mindig kudarcba fulladnak, az előbb vagy utóbb depresszióba esik, vagy azért, mert túlságosan komolyan veszi a pici ügyeket, vagy azért, mert egymás után nagyon sok kudarc éri.”

T.: Ebben már volt némi optimizmus is. Mi is az optimizmus? Azt mondta Anikó, hogy mindig újra kell kezdeni.

D.: Az optimizmus bizakodás.

T.: És próbálkozás egy új dologgal, arra mindig szükség van, hiszen nap mint nap – ahogy mondtad – kudarc érhet bennünket. Látok ott egy jelmondatot ezzel kapcsolatban.

„A csapás jó alkalom az erény megmutatására.” (Seneca)

T.: Mit jelent ez?

D.: Például, ha valakinek meghal valakije, ez nagy csapás, és ezáltal az az erény, hogy hogyan viseli vagy mások hogyan viszonyulnak hozzá, hogyan segítik őt át.

T.: Ha hagyja, mert Anikó azt mondta, hogy ha hagyja, ha kéri, ha akarja, hogy mellette legyen. Van, aki nem akarja, van, aki magányra vágyik. Tehát az erény az segítőkészség, vagy az, hogy valaki milyen hősiesen visel el egy kudarcot, hogyan védi ki, hogyan próbál rajta túllépni. Tulajdonképpen előfordulhat, hogy valami hiba miatt ér bennünket. Például azért ér kudarc, mert puskázáson kaptak a dolgozatíráskor, és ezért azt mondják, hogy fejezd be, tedd le a ceruzát, nem írhatod meg a dolgozatot, rossz jegyet kapsz. Nézzük meg a következő jelmondatot!

„Hibáinkból lépcsőt csinálunk magunknak, ha éppen hibáinkra taposunk.” (Augustinus, Sermo)

T.: Ez mit jelent? Mi volt a hibánk? Hogy készítettünk egy puskát. Hogyan lesz ebből lépcső?

D.: Minden dolgozatírásnál készítettünk puskát, és nem tanuljuk meg rendesen.

D.: Ha megírja azt a puskát, de mégsem használja, hanem próbál a saját eszével gondolkodni.

T.: Fordítsuk meg. Ha rajtakapnak és lebuksz, ez egy kudarc, egy csapás. Mire ösztönözhet?

D.: Hogy legközelebb megtanulod.

T.: *Én így gondolom ezt a lépcsőt. Ha mindig megússzuk a negatív, a rossz, a helytelen dolgokat, akkor nem nagyon fog a jellemünk formálódni, mert azt hisszük, hogy mindig megúszhatjuk, pedig egyszer mégis elcsúszhatunk rajta. Ha viszont esetleg tetten érnek és ebből valamilyen kudarcunk származik, valamilyen csapás ér emiatt, elvesztjük valakinek a bizalmát – tanárnak, szülőnek –, azt ugyan nagyon nehéz visszaszerezni, de ha erős akarattal megpróbáltunk erre a hibára rálépni, mint egy lépcsőre és direkt megmutatni, akkor ez lehet olyan lépcső, amin fölfele lépkedünk. Értitek, hogyan lesz a hibákból lépcső? A hibákból csak akkor lesz lépcső, ha magunk alá gyűrjük és úgy lépegetünk föl rajta, hogy javítunk magunkon. Ezzel kapcsolatban szükséges az is, hogy a depresszióról néhány szót ejtsünk. Mik a depresszió jelei?*

D.: Letörtség, fáradtság, bezártság, rossz közérzet, romlik az önbizalma, magányosság, egykedvűség, idegesség.

T.: *Azt hiszem, elég sokat mondtatok és elég érdekes dolgokat is. A fáradtság nagyon megütötte a fületem. A depressziós ember nagyon gyakran fáradtnak érzi magát, egykedvű, közönyös, fásult lesz, nem lesz kedve, hogy valami cselekedethez hozzáfogjon, nem mozgósítja az erőit, márpedig erő nélkül nincs cselekvés. Az erőn mit értünk? A muszklidat?*

D.: Életerőt.

T.: Miből táplálkozik az életerő?

D.: Lelkierőből.

T.: *Ha van elég lelkierőm, van tartalékom, akkor tudom mozgósítani. Ha van, de nagyon be van zárva, mert annyi minden ért mostanában, akkor szükségem van valakire. Nézzük meg, kire lehet szükségem, illetve ki mindenki segíthet ilyenkor! Hová forduljak? – ez a címe ennek a feladatlapnak, és ezzel kapcsolatban megnézzünk egy-két dolgot. Hová fordulnátok, ha baj érne benneteket? Ha kudarc, csapás, bánat ér, hova fordulnál?*

A táblán a következő szöveg olvasható:

Baráti segítség:

- aktív figyelem
- törődés, támogatás
- jelenlét, megértés
- empátia, érzékenység

Nem igazi segítség:

- kritika, tanács
- igazságtétel
- vélemény, pletyka
- sajnálat, csodálat

D.: Barátomhoz.

D.: Egyházhoz, aki hívó.

D.: Lelki elsősegély-telefon.

T.: *Tudjátok, hogy van a „Tini Telefon”, majd meg fogom adni legközelebb a számot. Ha valakinek lelki bánata van, akkor felhívja azt a számot, névtelenül elmondja a problémáját és próbálnak neki tanácsot adni.*

D.: Tanárokhoz.

D.: Szülőkhöz.

D.: Átgondolom a dolgot, tehát önmagamhoz.

T.: Nézzük meg, melyek az igazi segítségek? A baráti segítség. Mi tartozik oda? Hogyan segíthetünk igazán egymásnak baráti módon?

D.: Figyelünk rá, tehát rá figyelünk.

D.: Törődünk vele, ha beteg, meglátogatjuk, elvisszük neki a leckét.

D.: Megértjük.

T.: És egyáltalán, a jelenlétünkkel éreztetjük, hogy itt vagyunk mellette. Ha akarsz, szólsz hozzám, ha nem, nem, de itt vagyok melletted. És még van valami. Empátia és érzékenység. Mit jelent az empátia? Az empátia azt jelenti, belegondolom, beleképzelem magam abba a helyzetbe, ami őt érte, megpróbálok én is úgy érezni és ennél fogva segíteni rajta. Mi az, amit nem tarthatunk igazi segítségnek?

D.: Kritika.

T.: Segítség az, ha valakit folyton kritizálnak? Tudjátok-e miért probléma, ha valakiről mindig azt mondják, hogy ilyen vagy olyan rossz, mindig bírálják?

D.: Akkor előbb-utóbb abba fogja hagyni azt, amit csinál, például verseket ír és folyton kritizálják, akkor abba fogja hagyni, mert úgy gondolja, nincs semmi értelme.

T.: Igen. Ha állandóan kritizálják biztatás helyett, akkor fölhagy éppen azzal a tevékenységgel. Például próbál ügyeskedni a testnevelésórán, de ha mindig azt mondják neki, hogy milyen ügyetlen vagy, akkor előbb-utóbb már nem is próbálja. A kritika nem mindig segít. Arra gondoltam az előbb, hogy ha valakire mindig az mondják, hogy olyan rossz vagy, akkor a végén olyan rossz lesz. Azt is elhiszed, hogy rossz vagy, ha nem mutatnak kiutat, nem biztatnak, hogy te lehetnél jobb is. Biztatással talán valami kiutat is mutatnak a rosszaságból. Segítség az, ha igazságot akarsz tenni? Például, ha két gyerek verekszik. Az egyik azt mondja, hogy a másik ütötte meg először, akire ráfógták, hogy ő kezdte, akkor te igazságot teszel.

D.: Szerintem nem lehet igazságtétellel segíteni, mert lehet, hogy csak rontjuk a helyzetet.

T.: Másrészt nem is biztos, hogy igazán mindig meg tudsz arról győződni, hogy mi az igazság, harmadszorban nem is biztos, hogy te vagy hivatott eldönteni, hogy mi az igazság. A következő a vélemény, pletyka. Kell mindig véleményt mondani valakiről, valamiről? Szükséges, hogy mindig véleményt mondjál arról, hogy a másikkal milyen a ruhája, hogy néz ki a haja, hogy felel stb. Vélemény az, ha valaki felel és te nevelsz?

D.: Lenéző vélemény.

T.: Kell mindig véleményt mondani? Meg kell mindig mondani a véleményt? Ha felkérik rá, hogy mondj véleményt valakiről, akkor igen. De akkor is mindig a rosszat kell keresni?

D.: Nem, inkább a jobbat.

T.: Ha egy feleletről, egy dolgozatról véleményt kell mondani, akkor mit kell keresni elsősorban abban a dolgozatban, abban a feleletben? Felkérik magyarázót, hogy egy társad dolgozatáról mondj véleményt.

D.: Abban a jó dolgokat kell keresni és nem a hibákat.

T.: Igen, és a végén meg lehet említeni azt is, hogy ezt vagy azt másképp gondolom. Tehát lehet véleményt mondani, de nem csak negatív értelemben. A pletykáról nem is kell tárgyalni. A pletyka olyan, hogy ha én most súgnék valamit, amikor odaérne a másik sor végére, lehet, hogy egész más dolog jönne ki belőle, mint amit én megszűntem. Sajnos, nincs időnk, hogy végigjuttassuk. Azonkívül a pletykának megvan az a veszélye is, hogy nem te mondtad, de te is ott voltál, és úgy kerül vissza az illető fülébe, mintha te mondtad volna. Ilyesmiben nagyon veszélyes részt venni. Sajnálát és csodálát. Sajnálkozni kell? Segítség az?

D.: Nem feltétlenül.

T.: Csodálni valamit, mint hőstettet, hogy jaj de merész, meg merte tenni, miközben téled távol áll ez a cselekedet, az segítség? Azokat a diákokat, akik felhívták a tanárt telefonon névtelenül, és különböző ocsmányságokat mondtak szilveszter éjszakáján, a többiek csodálták, hogy milyen merészek. Jó dolog valakit így csodálni?

D.: Nem.

T.: Mi a veszélye?

D.: Hogyha véletlenül lefűlelik őket, akkor lehet, hogy mi is belekerülünk.

D.: Például másnak is elmondaná és akkor kiderülhetne.

D.: Ha állandóan csinálják, akkor önbizalmat kapnak és tovább folytatnák.

T.: Erre gondoltam én is. Ha valakit állandóan csodálnak, mert ő mi mindent meg mer tenni, te is szeretnéd, de te gyáva vagy hozzá, a másik meg meri csinálni, csodálad, kifejezed ezt, akkor biztatod. A tanácsadásra hívnám fel még a figyelmet. Tanácsot csak kinek kell adni?

D.: Annak, aki arra rászorul.

D.: Aki kéri, aki akarja.

T.: Amikor neked valaki elmondja a baját, a bánatát, a kudarcát, akkor azért mondja el, hogy te tanácsot adjál? Ha elmondja neked, ez és ez a bajom, azért mondja el, hogy adjál neki tanácsot?

D.: Azért mondja el, hogy könnyítsen magán.

T.: Lehet, hogy bántó is lesz, ha te tanácsot adsz, mert te olyan nagyon okos vagy. Azonkívül három ember megoldhatja egyféleképpen a baját?

D.: Nem.

T.: Általában az embertől magától függ, hogyan oldja meg a nehéz helyzetet. Mindenki másként viseli el a dolgokat. Azzal, hogy meghallgattad, már nagyon jót tettél, mert megkönnyebbül. Tanácsot csak akkor kell adni, ha kérnek és akkor sem biztos, hogy ő pont úgy fog tenni, ahogy te monddod, de esetleg annak kapcsán már eszébe juthat jó megoldás. Az emberek általában nem szeretik azokat, akik folyton tanácsokat osztogatnak, mert az a legkönnyebb. Tanácsot adni könnyű, de azt végigvinni, elszenvedni a következményeit, az igen nehéz. Egy dolgot mutatnék még meg, és utána kiosztok nektek egy lapot. Mit láttok rajta?

A lapon a következő képsor látható: Az első képen két összekötözött számár áll háttal egymásnak, előttük egy-egy szénakazal. A második és a harmadik képen a két számár szeretne az előttük álló szénából enni, de mivel össze vannak kötözve, és háttal állnak egymásnak, ezt nem tudják megtenni. A negyedik sorban leülnek

és gondolkodnak (erre egy kérdőjel utal). A történet negyedik és ötödik lépésében a két számár együtt fogyasztja el először az egyik, majd a másik szénakazlat.

D.: Két számarat, össze vannak kötve.

T.: *Lehet ez két barát?*

D.: Igen.

T.: *Van valami probléma?*

D.: Nem tudnak megegyezni, mind a kettő enni akar, ezért mindegyik a saját feje után megy.

T.: *Aztán leülnek, gondolkoznak. Ott van az a kérdőjel, utalás az értelemre, a más lehetőségekre. Mit sütnék ki az értelmükkel?*

D.: Egyszerre mennek oda az egyik, majd a másik szénacsomóhoz.

T.: *Majdhogynem kézen fogják egymást, és előbb elmennek az egyik szénakupachoz, aztán a másikhoz. Meg lehet oldani a konfliktusokat békésen is?*

D.: Meg.

T.: *Még mit kell hozzá igénybe venni?*

D.: Gondolkodást.

T.: Kiosztok egy feladatlapot, és még egyet fogtok kapni a következő órához, amikor a döntéshozásról fogunk beszélni. A döntéshozás lépéseit megtaláljátok a feladatlap egyik oldalán. Ezek a következők: a problémát meg kell ismerni, és meg kell határozni, hogy mit kell tennem. Ezután összegyűjtöm hozzá a tudnivalókat. Például pályát fogtok választani, ezért végig kell gondolni, hogy annak a pályának milyen követelményei vannak, mert ez probléma. Ha a látásom nem tökéletes, esetleg színvak, színtévesztő vagyok, akkor már nem mehetek villanszerelőnek vagy szobafestőnek. Ha lúdtalpas vagy, vagy fáradékony, akkor nem választhatsz olyan foglalkozást, ahol állni kell. Végig kell gondolnod, hogy mi jöhet számításba a te egészségeddel, a te kedvteléseiddel, értelmi képességeiddel. A lehetőségeket és azt kell végiggondolni, hogy mi lehet annak a következménye, ha ezt vagy azt a pályát választod. Végül pedig figyelembe kell venni az emberi tényezőket is: hogy fogom-e szeretni. Csak ezután választok. Ehhez kaptok egy-egy feladatlapot. A döntéshozásnak az is része, és ezt is itt lépésenként megláthatjátok, hogy mik az információk, mi az, amit tudni kell a pályaválasztáshoz, továbbá arra is válaszoljatok, hogy mik és kik befolyásolnak. A feladatsor végére érve megalkothatod döntésedet.

Ezeréves a magyar iskola

Győriványi Sándor

Fejezetek a magyar szakképzés történetéből III.

Az ismétlődő iskolák mellett háromféle iparostanonc-iskola volt: általános irányú, szakoktatást folytató általános tanonciskola, szakirányú iskola. Vidéken az iskolák főleg általános irányúak, Budapesten és a nagyobb városokban főként szakirányúak. A tanulóknak körülbelül fele járt általános, egyharmada szakirányú és a többi a szakoktatást is nyújtó általános iskolatípusba. A tanoncok mintegy 5-7 százaléka nem járt semmiféle tanonciskolába, csupán a továbbképző (ismétlődő) népiskolában tanult.

Az I. világháborús pusztítás és következményei

Az 1914-ben kirobbant első világháború szétzúzta a szakmai oktatás meglevő, ígéretesen fejlődő hálózatát Magyarországon. A háború első éveiben még folyt a tanítás, bár a pedagógusok közül sokat behívtak katonának. Később az alkalmas iskolaépületeket is igénybe vették háborús célokra. Az iskolák anyagi ellátása csökkent. Az iparban leszállították a munkába állás korhatárát, bevezették az éjszakai munkát, egészségtelen feltételek mellett sokszor 16 órán át is foglalkoztatták a rossz ellátási körülmények miatt amúgy is legyengült fiatalokat, akik közül már egyre kevesebben lehettek tanoncok. A háború első évében ugyanis a számuk országosan 127 ezerről 84 ezerre esett vissza. A többi fiatal segédmunkásként vagy gépmunkásként dolgozhatott. A műhelyek többsége hadi célokra termelt. Számos iskolát kórházzá alakítottak. Az 1915–18-as években az iparostanonc-iskolák 8-11 százaléka bezárt, a többiek létszáma csökkent, hiszen a korhatárt elért tanoncok is megkapták katonai behívójukat. Ez tette szükségessé a tanviszonyok kivételes szabályozását¹, mely szerint mindazon tanoncoknak a tanidejét, akiknek tanviszonyát a bevonulás megszakította, befejezettnek kellett tekinteni. (Feltéve: ha a tanidő kétharmad része letelt, illetve, ha a tanonc ugyanabban a szakmában legalább 21 hónapot töltött.) A háború előrehaladtával csakhamar olyan súlyossá vált a rokkantak problémája, hogy képzésükre külön szakiskolákat kellett létrehozni.

Az 1918-as őszirózsás forradalom alatt a sajtóban többször élesen felvetődött a szakképzés számos gondja, amire válaszként az fogalmazódott meg, hogy „ha ez így is van, ne csináljunk egyelőre meg nem valósuló reformokat”.²

A tanácskormány 133 napos uralma alatt tervezte a szakképzés gyökeres reformját azzal az ideológiai indoklással, hogy a munkásosztályon belül a tanoncokat sújtották a legkirívóbb szociális és politikai igazságtalanságok. 10

¹ Az 1914. évi LX. sz. törvény 14. §-a alapján kibocsátott 3551/1915. sz. kormányrendelet (Rendeleték tára II. kötet 1974. o.)

² A szocialista tanítómozgalom Magyarországon című kiadványból. Bp., Kossuth Kiadó, 1958. 19. o.

nappal a tanácsköztársaság megalakulása után már megjelent *Lukács György* közoktatásügyi helyettes népbiztos aláírásával a 16. számú rendelet, amely a tanoncok munkaidejét 36 órában szabta meg, az elméleti oktatás idejét hétköznapiakon a „nappali órákra helyezte. 2. pontjában kimondta az elbocsátás tilalmát, a 3. pont pedig forradalmi törvényszékkel fenyegeti meg a tanoncot tettelesen bántalmazó munkáltatót”.³

Számos elképzelés született még szakmunkásképző ipari, mezőgazdasági és elosztó üzemszervezeti köziskolákról, ám ezeknek a tanácskormány bukása után már nem volt realitásuk.⁴

Szakoktatás a két világháború között

Szakmunkásképzés

Az 1919 őszén bekövetkezett hatalomváltáskor a tanácskormány valamennyi rendeletét visszavonták. Voltak azonban olyan, régóta szorgalmazott problémák, amelyek megoldása elől nem lehetett kitérni a visszarendeződés során. Ilyen volt a vasárnapi és esti órákra eső tanítási idő megszüntetése és beszámítása a munkaidőbe: a szakirányú oktatásra való törekvés teljes érvényű megvalósítása: a heti óraszám 9 órára emelése, az iskolai előképzettség rendezése. Ezek megvalósításához új jogszabályok váltak szükségessé. Megalkotásuk lassan haladt előre. Ezek a korántsem radikális fejlesztések a legnagyobb tanonctartó réteg, a kisiparosok között azonban ellenállásra találtak. 1925-ben is a korábbi állapotok visszaállítását követelték, mondván, hogy a tanoncoktatás új rendje súlyosan érinti az iparosokat, akik teljes 3 hétköznapi délután kénytelenek tanoncaikat nélkülözni, s így gazdasági számításait nem találják meg. Néhány ipartestület azzal fenyegetőzött, hogy többé nem szerződten tanoncot, az egyik fővárosi ipartestület pedig azzal érvelt, hogy az új beosztás miatt a tanoncifjúság nevelése kiesett a tanító, a lelkész és a mester hatásköréből, s megerősíti a szakszervezetek befolyását, mivel a tanoncok az iskolából már kora este szabadulnak, s emellett egész vasárnap délelőttjük is szabad. Ilyenkor egyenesen a szakszervezetbe mennek. A gyulai ipartestület 1924-ben kelt beadványában azt mondta: „A vasárnapi tanítás a tanoncok vasárnapi templomba járását jobban biztosította, hiszen maguk a tanítók kísérelték felekezetenként templomba a tanoncot.”⁵

Az iparostanonc-iskolák új szervezeti és tantervi utasítását a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium 1924 júliusában adta ki. A rendelet elvi alapjait – mint azt az indoklás mondta – az irredenta gondolat adta. „Alapelve: olyan viszonyokat teremteni Magyarországon, hogy az elszakított területek lakossága is ide vágyjon.”

A rendelet kimondja, hogy minden község, amelyben a tanoncisiskolák látogatására kötelezett tanoncok száma eléri a 40-et (eddig 50 volt a határ), tanoncisiskolát, ha pedig a 40-et el nem éri, de a 25-öt meghaladja, külön tanfolyamot köteles felállítani és fenntartani. Ha valamely községben a tanoncisiskola látogatására köteles tanoncok száma a 25-öt nem haladja meg, a tanoncok a népoktatással kapcsolatos továbbképző (ismétlő) iskolában tartoznak iskolálató-

³ A teljes szöveg a Pedagógiai Szemle tanácsköztársasági emlékszámban. 1969. 3. szám.

⁴ *Béllér Béla*: Közoktatásügyi reformtervek 1918–19-ben. Pedagógiai Szemle, 1968. 10. sz.

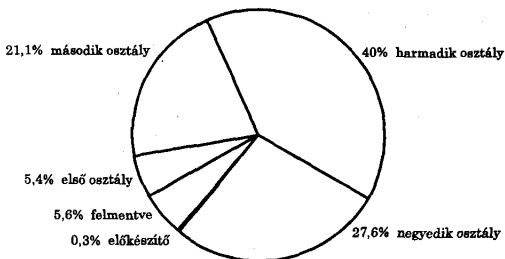
⁵ *Győriárpányi S.*: A magyarországi iparitanulóképzés... im. 24. o.

gatósi kötelezettségüknek eleget tenni. Az ismétlő iskolák mellett háromféle iparostanonc-iskola volt: általános irányú, szakoktatást folytató általános tanonciskola, szakirányú iskola.

Vidéken az iskolák főleg általános irányúak, Budapesten és a nagyobb városokban főként szakirányúak. Az összes tanulóknak körülbelül fele járt általános, egyharmada szakirányú és a többi a szakoktatást is nyújtó általános iskolatípusba. A tanoncok mintegy 5-7 százaléka nem járt semmiféle tanonciskolába, hanem csupán a továbbképző (ismétlő) népiskolában tanult.

A felszabadult iparostanoncok tanonciskolai végzettsége az 1930-tól 1939-ig terjedő 9 év átlagában a következőképpen ábrázolható.⁶

1. ábra – Tanonciskolai végzettség a felszabadult iparostanulók százalékában



Az előképzettséghez kapcsolódóan az 1922. évi XII. törvénycikk kimondta, hogy „tanoncnak csak olyan egyén alkalmazható, aki bizonyítvánnyal igazolja, hogy legalább az írás, olvasás és számolás elemeit elsajátította”. A tanoncok előképzettségére már ebben az időben is magasabb volt a követelmény, 1930-ban 30%, 1937-ben már 37% 4 polgári iskolai és közel 1% 8 középiskolai osztályt végzett.⁷

A szegényiparosok számára a tanonciskola, az ipari munkássá válás bizonyos kulturális emelkedést jelentett. Ezzel szemben a kispolgárság szemében az a tény, hogy a négy polgári után a gazdasági viszonyok következtében kénytelen volt gyermekeit tanonciskolába adni, a korszak viszonyai között kulturális süllyedésnek tűnt. Hisz a kispolgár korábban azzal fenyegette gyermekeit, hogy „ha nem tanulsz, inasnak adlak”. Ilyen emelkedések és süllyedések eredménye volt a tanonciskola valószínűsítő előképzettség-emelkedése.⁸

Már az előképzettség különböző fokai jelezték, hogy mennyire rendszertelenek voltak a tanulók megtanulmányai. Ezt fokozta az a tény is, hogy zömük a 15–17 éves korosztályhoz tartozott. Tehát nagy részük 1-2 évet elveszített

⁶ Győriudányi S.: i. m. 25. o.

⁷ Földes Ferenc: A munkásság és parasztság kulturális helyzete Magyarországon. Bp., Cserépfalvi, 1941. 60. o.

⁸ Földes F.: i. m. 60. o.

próbálkozásokkal, otthoni munkával vagy semmittevéssel. A rendszertelenséget még fokozta a különféle iskolák megkezdése és abbahagyása. Ennek két oka volt: anyagilag nem bírták a szülők, szellemileg nem bírták a gyerekek. De mindkét fő okban szerepet játszott a tanulás fölöslegességének érzése.⁹ A visszasság fő oka a tanonciskola és a műhely közötti szakadás volt. A mester és a tanonc is úgy tekintette a tanonciskolát, mint valami kötelező, de fölösleges dolgot. Több pedagógus panaszkodott, hogy a tanulója felszabadulásáról még csak nem is értesítették a tanonciskolát. A mester nem szerette az iskolát, mert hetenként két félnapon át kénytelen volt átengedni az iskolának a tanoncot. Néha egyenesen szembeállította a tanoncot az iskola intézményével, mondván: „Dolgozni tanulj meg, az iskola nem fontos.” Sőt, 1925-ben a Kereskedelmi Minisztérium egyik értekezletén az ipari érdekképviselők is azzal az érveléssel követelték a tanonciskola tanítási anyagának egyszerűsítését és csökkentését – s ami ezzel együtt jár, a tanidőcsökkentést –, hogy a tanoncnak ilyen sok ismeretre nincs szüksége, hiszen túlnyomó részük sohasem lesz önálló iparos, „csak segéd”.¹⁰ A tanonc sem szerette az iskoláját, mert úgy látta, hogy a szakmát teljesen elsajátíthatja a műhelyben, és mert az iskola nem keltette föl a tanuló érdeklődését. Ugyanis a tananyag tartalma rendkívül kevés és sekélyes volt. Valamennyi tárgy ismereteit évfolyamonként egy 200-300 oldalas olvasó- és tankönyvbe zsúfolták össze. Ezeket a tankönyveket a könyvkiadók írták, és úton-útfélen reklámozták mint a „legszakzszerűbb, leggyakorlatiasabb, legértelmesebb könyveket”.

A tanonciskolák felszerelése néhány budapesti és nagyobb városi, valamint vállalati szakirányú iskolától eltekintve sokszor nem volt kielégítő. Saját épülete 105 tanonciskolának (24,1%) volt, míg 330 (75,9%) más iskolákkal közös tantermekben oktatott. A tanoncok többsége rendszerint elemi iskolák tantermeiben tanult, ahol a kicsiny padokban a tanszerekkel alig fért el. Sztérjai, tanítási eszközei, gyűjteményei megfelelő számban csak kevés iskolának voltak. Ugyancsak súlyos gond volt a főhivatású tanonciskolai tanerők csekély száma. A tanítók túlnyomó többsége különböző képzettségű óraadó volt, akik csak néhány órát tanítván az iskolában, nem érezték felelősnek magukat az iskolai munka egészéért. A tanítók többnyire tanítói oklevéllel, kisebb részben középiskolai tanári vagy mérnöki diplomával rendelkeztek. Önálló iparostanonc-iskolai tanítóképzés nem volt. Az iskolatípus speciális igényeit továbbképző tanfolyamokon és egy folyóirattal, az évente tízszer megjelenő Magyar Iparosneveléssel igyekeztek tudatosítani. A tanoncok élete még talán egy fokkal nehezebb volt, mint az első világháború előtti Magyarországon, hisz a két világháború közötti kor gazdasági viszonyait, a gyakori válságokat fokozottan érezték a fiatal dolgozók. Létszámuk is szoros összefüggésben volt a gazdasági viszonyokkal. Az 1929–33-as gazdasági világválság hatására a tanoncok száma a felére zuhant. De a válság következtében a középiskolai tanulók száma is csökkent, azaz ezekben az években a gyermekek jelentős része semmiféle tudást nem szerezhetett.

A kereskedőtanoncok helyzete is hasonlóképpen alakult. A szakosodás haladt némileg előre, s helyenként rendkívüli tantárgyként gyorsírást, gépirást és német nyelvet is oktattak. Néhány nagyvállalat (például a Meinel, Corvin Áruház) önálló vállalati képzett tanoncai számára, színvonalas elméleti és gyakorlati oktatással. Itt az arra érzékkel rendelkezőknek kirakatrendezést is tanítottak. A

⁹ Áfra Nagy János: A magyar iparosnevelés időszertű kérdései. Bp., 1944. 199. o.

¹⁰ Orel Géza: Műhelynevelés. Takarékoság. Bp., 1930. 23. o.

kereskedőtanonc-iskolákhoz és felsőkereskedelmi iskolákhoz az 1920. évi VKM-rendelet alapján kereskedelmi szaktanfolyamok és női kétéves kereskedelmi tanfolyamok is tartoztak. Ahol a kereskedőtanoncok száma kevés volt, az iparostanonc-iskolába jártak, esetleg külön erre szakosított osztályokba.

A mezőgazdasági szakképzés alsó szintjét a földművesiskolák jelentették, ahol kétéves tanulói idő alatt a korszerű gazdálkodást sajátították el. Az iskolák felnőtt gazdák oktatásával is foglalkoztak. Mezőgazdasági szakmunkásképzés folyt az ezüst- és aranykalászos gazdaképző tanfolyamokon. Aranykalászt ábrázoló aranyozott jelvénnel és oklevéllel tüntették ki a kiváló gazdákat. A két világháború között többféle mezőgazdasági és élelmiszeripari szakoktatási intézmény működött, köztük 63 téli gazdasági iskola.¹¹

Középfokú szakképzés

A szakmai középiskolák fejlődése is lassú volt, holott az ország nagyipara – elsősorban Budapesten – fejlődött. Új iparágak alakultak ki, pl. a finommechanika és a vegyipar, de megnőtt a textil- és a konzervipar termelése is. A felső-ipariskolák száma azonban csak lassan emelkedett.

Elsőnek 1926-ban Budapesten egy felső mezőgazdasági gyakorlóiskola alakult, amely 1935-től önálló épületet kapott a XIV. kerületi Kövér Lajos utcában. Új iskolaépületben kezdődött a tanítás Újpesten, ahol a faipari jelleg 1926-ban fémipari szakosztállyal bővült, és részben felső-ipariskolává alakult a korábbi szakiskola. A textilipar szakiskolája előbb a honvédségi ruharaktárban, az Elnök utcában működött, majd az újpesti fa- és fémipari szakiskolai albértet után költözött 1941-ben a Markó utcai épületbe. Az ipari szakiskolák közül a nemzetközileg is elismert mechanikai és elektromos szakiskolát az 1927–28. tanévben felső tagozattal bővítették. A Budapesti Állami Felső-ipariskolából kivált a Thököly úti épületben elhelyezett vegyészeti tagozat, amely azonban már ipari középiskolaként önállósult. Az első gazdasági középiskolák szervezését a meglévő iskolákban fokozatosan bonyolították le, egyidejűleg néhány szakiskola pedig felső-ipariskolává alakult. Új iskolaként a Pesti Izraelita Hitközség Gépészeti Ipari Fió-középiskolája jött létre 1939-ben. Három ipari leány-középiskola is megkezdte működését a fővárosban ruházati jelleggel 1939 után, ami már nálunk is a háború közeledését jelezte. A Rákóczi téren, a Vendel és az Abonyi utcában volt a műhelyekkel felszerelt iskolaépületük.

A felső-ipariskolák befogadóképessége továbbra is korlátozott volt, sőt csökkent. Sokkal többen jelentkeztek felvételre, mint ahány tanuló bejuthatott. Így a Budapesti Állami Felső-ipariskolába 1941–42. tanévre 426 tanuló jelentkezett az első osztályba, akik közül 145-öt lehetett felvenni. A gépészeti tagozatra jelentkezők csupán 25%-át, a szerelőipari tagozatra jelentkezők 56%-át, a faipari tagozatra jelentkezők 86%-át vették fel, a többit férőhely hiányában elutasították.

A tanidő és az előképzettség kérdésében sem történt változás. A tanulók, akik a középiskola 4 osztályát végezték és 1 év előzetes szakmai gyakorlatuk is volt, felvételi vizsgát is tettek. A felvételi vizsga díja 10 pengő volt. A beiratkozás alkalmával 13 pengő beíratási díjat fizettek azok a szerencsések, akik – rendszerint protekciójuknál fogva – bekerültek az iskolába. Az évi tandíj 75 pengő volt, amelyet öt részletben kellett fizetni.

A felvételt megelőző vizsgai előkészítő tanfolyam tandíja 100 pengő volt. Akik ezt sikeresen elvégezték, előnyt élveztek a felvételnél.

¹¹ Csiki László: Mezőgazdasági szakoktatásunk kialakulása, fejlődése és mai helyzete. Bp., 1943.

Az iskolában szükséges tankönyvek, rajzeszközök, tanszerek, eszközök beszerzése évfolyamonként – a kiadott tájékoztató szerint – 140 pengőbe került. Lakást ellátás nélkül havi 30-40 pengőért lehetett kapni.¹²

A felsorolt anyagi feltételek mellett az iskolákba kizárólag a rendezett anyagi viszonyok között élő szülők gyermekei juthattak. Mindezek ellenére azonban ez az iskolatípus másodrangú maradt a rangban előkelőbb gimnázium mellett. Ez megnyilvánult abban, hogy bizonyítványával továbbra sem lehetett egyetemen tovább tanulni, és az érettségizettek számára a katonaságnál biztosított kedvezményt, a karpaszományt is csak bizonyos feltételek mellett, „ha a tanulók tanulmányait az első soroztatásuk idejére bevégezik”, biztosította.

A felső-ipariskolák száma 1943-ban (a visszacsatolt területek iskoláival együtt) is csak 10 volt, amelyből a trianoni országterületen 7 volt. Ugyanebben az évben 1200 ifjú járt felső-ipariskolába.

Hasonlóképpen szűkület volt, tehát egyetemi tanulmányok folytatására nem képesített az 1938. évi XII. tc. által létrehozott és az 1941-ben megszervezett néhány *ipari szakközépiskola* sem. A törvény az iskola hivatásáról és az itt nyerhető képesítésről a következőt mondta: „A középiskola feladata, hogy a tanulót vallásos alapon és nemzeti szellemben erkölcsös polgárrá nevelje, gyakorlati irányú és gazdasági szellemi műveltséghez és az iskola különleges szakirányának megfelelő szaktudáshoz juttassa és ezzel felsőbb tanulmányokra is képessé tegye.”

Az ipari szakközépiskola 4 évfolyamú volt. Első osztályába, a 4 régi típusú középiskolának megfelelő végzettséggel, illetve felvételi vizsga és súlyos megkövettségek mellett, a népiskola 8 osztályával lehetett beiratkozni. 1943-ban az akkori országterülettel együtt 13 ipari középiskola volt Magyarországon, ebből a jelenlegi területen 8. Tanulóik száma 2200 körül volt. Ezek az iskolák is rendkívül drágák voltak. A budapesti vegyipari középiskolában a tanulók az évi 100 pengő tandíj mellett még 70 pengő anyaghasználati díjat is fizettek.¹³ Az ipari középiskola 4. évfolyamának elvégzése után a tanulók ipari érettségi vizsgát tettek, amely azonban műegyetemi tanulmányokra nem jogosított. Az ipari középiskolai tanulmányok sikeres befejezése a szakba vágó iparágban biztosította munkakönyv kiváltásának lehetőségét és gyakorlat után az iparendély megszerzését.

Ezt az anyagiakban kedvezőtlen képet némileg enyhíti, hogy esti tagozatok is alakultak a gazdasági középiskolákban. Ezek hamar népszerűvé váltak a dolgozók között.

Szakképzés a II. világháború árnyékában és utána

Az 1932–33-as világválság magyarországi tombolása után a gazdaság lassan kapott új erőre. A talpraállás motorja, az 1938-ban meghirdetett „győri program” már a háborús készülődésre utalt.¹⁴ A bécsi döntések során visszacsatolt országrészekben újra kellett szervezni a szakoktatási hálózatot, s a visszajutottak mellett új intézmények is létrejöttek, betagolódva a magyar szakképzés rendszerébe.

A háború előrehaladtával a „háterszág” terhei egyre nőttek. A szakoktatási intézmények munkája is egyre zaklatottabbá vált. A fiatal tanárok bevonultak katonának, helyettük gyakorlatlan tanárjelöltek vagy reaktivált nyugdíjasok ok-

¹² Ipari középiskolák. Felsőipariskolák. Pályaimertető füzet. 1943. Szerk.: Áfra Nagy János, 7. és köv. o.

¹³ Ipari középiskolák, Felsőipariskolák. i. m. 18. o.

¹⁴ Győri Nagy Sándor: A Kiszáradt párt regénye a kezdetektől napjainkig. Budapest, 1995. 18. o.

tattak. 1944. március 19-én német csapatok szállták meg az országot. Emiatt az egész országban április 1-jével zárult az 1943/44-es tanév.¹⁵ A bombázások sok helyütt az érettségi vizsgákat is félbeszakították, s azok a szirénák felbúgása után, gyakran az óvóhelyen fejeződtek be. Ősszel, az október 2-án kezdődő új tanévben a bombasérült iskolák ép tantermeiben délelőtti és délutáni rendben felváltva folyt a tanítás október 29-ig, bár ezeknek az óráknak a pedagógiai értéke felettlőbb csekély volt, hisz már állandó félelemben folytak. Az ideiglenesnek nevezett szünet okát hivatalosan a „nemzet totális hadbavetésével” indokolták, mert a tanárok után a 15-16 éves fiú tanulókat, a leventéket is harcra küldték. A szovjet megszállást követően egy ideig (néhány hétig vagy hónapig) a helyi körülményektől függően szünetelt a tanítás. A lassan az iskolába visszaszállingózó tanulóknak 1945. július 14-én mégis kiadták a tanév elvégzéséről a bizonyítványokat.

A háborús károk helyreállítása, majd az újjáépítés egyre nagyobb számban igényelt szakmunkásokat, technikusokat, tervezőket és más szakembereket. Mindezek sürgették a szakoktatás új alapokra fektetését. Erre azért is szükség volt, mert a második világháborúban a szakképzés szervezete, személyi és anyagi állománya súlyos veszteséget szenvedett, elsősorban a fővárosban. Kettős feladatot kellett megoldani tehát. Újjá kellett építeni, és az igényeknek megfelelő szintre fejleszteni a szakoktatási hálózatot, s egyidejűleg végre kellett hajtani ennek és az oktatásügyi dokumentációnak (tantervek, tankönyvek stb.) a demokratizálását. Nem tűrt halasztást a tanoncok szociális helyzetének rendezése sem. Itt gyors intézkedések történtek. Rövidesen kollektív szerződések szabályozták bérüket, üzemi konyhákon étkezhettek, fizetett szabadságukat 28 napra emelték.¹⁶

A megalakuló ideiglenes kormány 45 tanonciskolát, 39 ipari középiskolát és szakiskolát, 58 kereskedelmi középiskolát és 23 mezőgazdasági középiskolát örökölt az előző korszakból.¹⁷ Ez persze nem volt sok, inkább csak a béke ígérete.

1945–1949 között az Ideiglenes Nemzeti Kormány, majd a koalíciós kormány rendelkezéseire annyi történt, hogy az iparoktatás irányítása a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériumtól az Iparügyi Minisztérium feladatkörébe került. Az Iparügyi Minisztérium újra megszervezte a *Hóman Bálint* által annak idején megszüntetett Iparoktatási Főigazgatóságot és létrehozta az Országos Iparoktatási Tanácsot. Előbbi az oktatás megindításával, a háborús pusztítás okozta szervezetlenség felszámolásával, utóbbi pedig, különösen az 1949. évi IV. törvénycikk, az új iparostanuló-törvény előkészítésével végzett maradandó értékű munkát.¹⁸

A feszített iparfejlesztés, az államosítások következtében beállott szerkezeti változások ugyanis szükségessé tették a szakképzés ügyének új jogszabályi rendezését. Az országgyűlés elfogadta ezért az iparos- és kereskedőtanulókról szóló 1949. évi IV. törvényt, amely némileg megváltoztatta a szakmunkástanulók helyzetét. A képzés történetében először használta – mintegy társadalmi elismerésképpen – a tanuló megnevezést a tanonc helyett.

A „tanuló-szerződés” intézményét ugyan fenntartotta, de a szerződés feltételeként már az újonnan felállított általános iskolák nyolc osztályának elvégzését kívánta meg. Kísérletet tett az elméleti és a gyakorlati oktatás összhangjának megteremtésére. A tanulókat kiképzési napló vezetésére kötelezte, amelyet a

¹⁵ Kereskedelmi szakoktatási évkönyv. 1947. Összeállította: Kovalovszky Miklós. Bp., 1947. 15. o.

¹⁶ Györiványi S.: A budapesti szakoktatás... 21. o.

¹⁷ Vendégh Sándor: A szakmai képzés három évtizede. Bp., 1975.

¹⁸ Fehér Imre: A magyarországi iparitanuló-képzés fejlődése és jelenlegi szervezete. Bp., 1952.

munkáltatónak láttamoznia, az iskolának pedig ellenőriznie kellett. Módot adott az illetékes minisztereknek a tanulók műhelyi (üzleti) képzésére vonatkozó, egységes terv összeállítására. A gyakorlati oktatás feltételeinek javítása érdekében úgy rendelkezett, hogy „az iskola vagy az illetékes miniszter által kijelölt közület tulajdonában lévő vagy rendelkezése alatt álló vállalat mellett az iparostanulók gyakorlati képzésének előmozdítására tanműhelyt kell létesíteni”. A képzésben a törvény meghatározóvá tette az iskola szerepét. Nemcsak az iskolalátogatás köteleességét mondta ki ugyanis, hanem először írta elő a szakmunkásvizsga feltételeként az iskolai tanulmányok sikeres befejezését. Megszüntette az ipartestületek vizsgáztatási jogát, és a „segédvizsga-bizottságok”-at az iskolaigazgató vagy helyettesének elnökletével az iskola mellé rendelte. A törvény, bár alapvetően megváltoztatta a korábbi képzési feltételeket, bizonyos vonatkozásaiban nem volt egyértelmű. Nem iktatta be az iparostanuló-iskolát az iskolarendszerbe, megmaradt „zsákutca”-jellege. A képzés színvonala sem emelkedett kellően.

Az 1945 és 1949 közötti éveket a *szakmai középiskolák* területén is az útkeresés jellemezte. Ez megmutatkozott az iskolatípusok gyakori névváltozásában is. A gazdasági (ipari, kereskedelmi, mezőgazdasági) középiskolák 1947-ben műszaki, kereskedelmi, illetve mezőgazdasági középiskolává alakultak át. A termelés főbb ágaihoz igazodva a műszaki középiskolákban tízféle szak működött, bár célkitűzésük általános jellegű maradt. A tantervi célkitűzésben találkozunk a technikus elnevezéssel először, műszaki középiskolát végzett szakember jelenlétében. 1949-ben ipari, kereskedelmi, közigazdasági és mezőgazdasági gimnázium lett a nevük, ám egyévi működés után megszűntek ezek az elnevezések is.

A szovjet irányítás alatt

Az 1949. évi IV. törvény nem változtatott az iparos- és kereskedőtanuló-képzés kisipari jellegén, ami abból is kitűnik, hogy az iparokat könnyebben és nehezebben elsajátíthatóként csoportosította.¹⁹ Ez nem felelt meg a kialakuló egypártrendszer nagyüzem-orientációs gazdaságpolitikájának, amely a nehézipart a többi gazdasági ág rovására túlzottan előtérbe helyezte. A „Szovjetunió példája nyomán”²⁰ a változások végrehajtására 1950. január 8-án a minisztertanács elhatározásával egységes irányítást hoztak létre. Ez volt a Munkaerőrtalékok Hivatala, amely megszüntette a képzést 46 szakmában, többek között valamennyi kereskedelmi és szolgáltató szakmában. Egyidejűleg primitíven átpolitizált tankönyvek is készültek, többnyire oroszból fordítva vagy átfogalmazva. Létrehozták 1950 szeptemberétől a Műszaki Tanárképző Főiskolát, ahol előképzettség (középiskola) nélkül is képeztek 3 év alatt tanárokat, részben bentlakásos és részben levelező úton 1955-ig. Óriási összegeket költöttek az ipari tanulók és a tanárok egyenruhába öltöztetésére. A színvonal azonban egyre csökkent. Ennek oka részben a tanulóioldi radikális megrövidítése volt. A minisztertanács 10/1950. sz. rendelete a nagyüzemi tanulóioldi szakmától függően: 1, 1,5 és 2 éves időtartamban határozta meg. Emiatt az 1951. évi 7. törvényerejű rendelet és a Munka Törvénykönyvének 132. §-a bevezette a kötelező szakmai gyakorlatot. A rendelet és annak végrehajtási utasítása alapján az iparitanuló-képzés útján szakmunkás-bizonyítványt szerzett

¹⁹ Fehér Imre: i. m. 8. o.

²⁰ Fehér Imre: i. m. ugyanott.

személy iskolai tanulmányainak befejezése után egy esztendeig annál a vállalatnál volt köteles „gyakorlati ismeretek szerzése, illetőleg kiegészítése céljából szakmai gyakorlatot folytatni”, amelyet az illetékes szakminiszter kijelölt.

Az 1950. évi 40. számú törvényerejű rendelet létrehozta a technikumokat, amelyek két évtizeden át a magyar oktatásügy népszerű intézményei voltak. Céljuk: „a szocialista nevelés elveinek megfelelően jól képzett, általános műveltséggel és önálló kezdeményező erővel rendelkező technikusokat neveljenek, és felsőbb műszaki tanulmányokra készítsenek elő”.

Az 1952/53. tanévben fejezték be tanulmányaikat az első technikusok, akikre nagy szükség volt a feszítetten fejlesztett gazdaságban az ötvenes évek elején mutatkozó középfokú szakemberhiány miatt. A technikumok rendkívül gyors fejlődése gondokat is felvetett. A fenntartásukat biztosító kilenc szakminisztérium jelentős, de igen eltérő összegeket áldozott fejlesztésükre, és ez erősen különböző működési feltételeket teremtett. Irányításuk is szétaprózott volt. Az 1959/60. tanévben országosan 53 különböző szakon folyt a technikai képzés, ami túlzott specializációra vezetett. A nyomasztó szakemberhiány elmúltával „korszerűtlenné vált az a céljuk” is, hogy kész középfokú irányító szakembereket bocsássanak ki. 1969-től a középfokú technikumok szakközépiskolává minősültek át.

A szakmai középiskolák önálló esti és levelező tagozatai is 1946 után jöttek létre tömegével, illetve a nappali képzés mellett, s biztosítottak továbbtanulási lehetőséget mindazoknak, akik korábban nem tanulhattak, illetve anyagi helyzetük vagy egyéb okok miatt a munka melletti tanulás útját választották. Az itt végzettek közül került ki a gazdaság sok akkori vezetője.²¹

Az 1961. évi III. törvény a középiskolai oktatás általánossá tételét tűzte ki célul. A törvény megteremtette a szakember-utánpótlás új formájaként a szakközépiskolák rendszerét. Beillesztette a szakmunkásképző iskolát az egységes iskolarendszerbe azáltal is, hogy elsősorban a magasabb általános műveltséget igénylő szakmákban utat nyitott 1964-től az úgynevezett emelt szintű (B tagozatos) képzésnek. Ahhoz azonban, hogy a középiskolai tanulás egy évtizeden belül általánossá váljék, nem voltak meg az anyagi feltételek. A szakmunkásképző iskola feladatát a szakközépiskola még nem tudta átvállalni, annak ellenére, hogy a szakközépiskolák aránya nőtt a középiskolák között. Ezekben az években sok gimnáziumot alakítottak át a helyi tanácsok szakközépiskolává. Így a minisztériumi és a tanácsi irányítás változatai alakultak ki. Az elképzeléseknek megfelelően a szakközépiskolák egy része úgynevezett „technikumi modellű” iskolává vált, más része az ún. „elméletigényesebb” szakmákban szakmunkásképzési céllal működött.²²

Egy 1965-ben hozott határozat azután korrigálta az elgondolásokat. Megállapította, hogy a fiatalok többségét szakmunkásképző iskolákba kell irányítani, és számukra meg kell teremteni a feltételeket ahhoz, hogy termelőmunkájuk mellett szerezhessék meg a középiskolai végzettséget. Egyidejűleg az ipari és a mezőgazdasági szakközépiskolák új típusú szakközépiskolává alakultak, s megszüntették szakmunkásképzési tevékenységüket.

²¹ Sz. Várnagy Marianne (szerk.): Az iskolarendszerű felnőttnevelés elméleti és gyakorlati alapjai. OPI, Bp., 1966.

²² Györfvölgyi S.: A budapesti szakoktatás. i. m. 25. o.

A törvény megváltoztatta az iskolarendszer korábbi tagozódását és értelmezését. A középfokú oktatási intézmények körét a szakmunkásképző iskolák, a szakiskolák, továbbá a gimnáziumok és a szakközépiskolák alkotják. Ide tartozik tehát minden olyan iskolarendszerű oktatás, amely az általános iskolára épül. Az iskolarendszer ezzel jogilag látszólag teljessé vált a színvonal emelkedése nélkül.

Újabb párt- és kormányhatározatok, átszervezések súlyosbítják a szakoktatás bajait

Az MSZMP KB 1972 júniusában határozatot hozott az állami oktatás helyzetéről és fejlesztésének feladatairól. Ezen belül külön is kiemelte a szakoktatás, elsősorban a szakmunkásképzés fejlesztését. A szakmunkásképzésben fő feladatként jelölte meg a tagozatok egységesítését azzal a céllal, hogy valamennyi szakmunkás azonos általános műveltséghez jusson az iskolában.

A határozat kimondta: „A szakközépiskolák és a szakmunkásképző iskolák fenntartásának jogát a főhatóságok fokozatosan a megyei (illetve a megyei jogú) tanácsoknak adják át.”

A következő években minden ötéves terv indulásakor (7 ötéves tervidőszak volt) és minden párthatározatban szerepelt legalább érintőlegesen a szakképzés fejlesztése, specializációja.

Az 1980-as években a romló gazdasági helyzetben egyértelművé vált, hogy a „fiatalok felkészítésében növelni kell az üzemek és vállalatok szerepét, érdekeltiségét és felelősségét”. Az 1985. évi I. törvény a vállalatoknál folyó gyakorlati oktatásról intézkedett. Az Országgyűlés 1988 decemberében általánosságban és részleteiben is elfogadta a szakképzési hozzájárulásról és a szakképzési alapról szóló törvényt. Ez eloszlatta azt az illúziót, hogy a szakmai képzést folytató intézmények el tudják látni a gyakorlati oktatás feladatait a gazdálkodó szervek közreműködése nélkül. A gyakorlati oktatásban a fő szerep a vállalatoké, akiknek a tevőleges részvétele nem más, mint a szakember-utánpótlást biztosító beruházás.²³

A kommunista rendszer válsága tulajdonképpen két évtizeddel az 1990-es hatalomváltás előtt elkezdődött, és változó intenzitással – hol a piacgazdaságot erősítgetve, hol a tervgazdálkodást szigorítva – folyt. Az 1968. január 1-jétől megreformált gazdaságirányítási rendszerben a szakképzésben is (időnkénti visszalépésekkel) előtérbe került az árrendszer, a pénzügyi és hitelrendszer, az anyagi ösztönzés, egyszerűen a piaci viszonyok lassú változása, ami természetesen némi késéssel leképződött a szakképzés sok területén.

A rendszerváltás és a meginduló spontán privatizáció megteremtette a piacgazdaságra való áttérés lehetőségeit, amit már a szakképző intézmények is érzékeltek, és felkészültek az új feladatokra.²⁴

²³ Győriáynyi Sándor: Új törvény a szakképzési hozzájárulásról. Kereskedelmi Szemle, 1989. 52. o.

²⁴ Győriáynyi Sándor: Privatizáció és a szakoktatás. Mérleg (KPVDSZ havi lapja) 1988. V.

Kritika-Figyelő

Az első hazai kézikönyv a konfliktusok erőszakmentes megoldásáért

A 80-as évektől a neveléstudomány új területe bontakozik ki: a *konfliktus-pedagógia*.

Társadalmi életünk és az iskola demokratizálódásával együtt jár a konfliktusok számának növekedése és a konstruktív megoldás iránti igény. Az erőszakmentes konfliktuskezelés képességének elsajátítására – a jövő század felnőttjei számára – az óvoda, az iskola és (kedvező esetben) a család szolgálhat tapasztalatokkal. Itt tanulhatják meg a gyerekek, miként lehet az ütközeteket a felnőttekkel (tanáraikkal, szüleikkel) és társaikkal megálázás, fájdalom és félelem nélkül úgy „megvívni”, hogy minden résztvevő győztesnek érezze magát.

A konfliktuskezelés pedagógiájának gyakorlatához *Szekszárdi Júlia* az OKI Iskolafejlesztési Központ és Iskolafejlesztési Alapítvány munkatársa négy könyvvel, egy szöveggyűjteménnyel és számos tanulmánnyal járult hozzá.

A téma a 60-as évek végén a tanítói személyiség kutatásában és a tanítójelöltek alkalmasságvizsgálatában jelent meg önálló problémaként.¹ *Ungárné Komoly Judit* konfliktusos nevelési helyzetek megoldásán keresztül vizsgálta a tanítói nevelési stílusát. A különböző típusok leírása mellett a kutató fontos megállapítása, hogy konfliktusszituációban fellelhető a tanító-tanuló kapcsolat valamennyi lényeges összetevője. A

helyzet erős érzelmi töltése és ismétlődő jellege miatt a gyereken mély nyomot hagy, s így a széles értelemben vett tanulási folyamat részévé válik.

A konfliktuskezelés fontos része a pedagógusok kommunikációs képessége fejlesztésének és nem elhanyagolható a pedagógiai döntés szempontjából. Nem véletlen, hogy több mint egy évtizede a pedagógusképzés és -továbbképzés szerves részét alkotja. Külön említethetjük azokat a korábbi kutatásokat, amelyek a kortárskapcsolatban, illetve a felnőttekhez fűződő viszonyban jelentkező erkölcsi konfliktusokkal foglalkoznak.

A 90-es években a pedagógiai konfliktusmegoldás hazánkban új problémafelvétéssel gazdagodott: hogyan kezelhetők a személy- és csoportközi konfliktusok erőszakmentes, konstruktív módon? Ebben a munkában – mint azt *Szekszárdi Júlia: Utak és módok* című könyve ismerteti – a konfliktuspedagógia hazai műhelyei tevékeny szerepet vállaltak. A műhelyek sorában – a támogatott kiadványok és a megjelent írások alapján – kiemelhető a Magyar ENCORE és az AVP Hungary Egyesület.

Napjainkban párhuzamosan halad a konfliktuspedagógia elméletének művelése, valamint a pedagógusképzéshez, az osztályfőnöki munkához és a pedagógus-továbbképzéshez felhasz-

¹ *Ungárné Komoly Judit*: Néhány gondolat tanítójelöltek konfliktusos nevelési szituációk megoldása közben megnyilvánuló személyiségjegyeiről. Magyar Pszichológiai Szemle, 1969. 3-4. sz. 354-359. o.

Ungárné Komoly Judit: Pedagógiai alkalmasságvizsgálatok a Budapesti Tanítóképző Intézetben. Pszichológiai Tanulmányok 13. Akadémiai Kiadó, Bp., 1971. 227-232. o.

Ungárné Komoly Judit: A tanító személyiségének pedagógiai-pszichológiai vizsgálata. Akadémiai Kiadó, Bp., 1978.

nálható gyakorlati összeállítások közreadása.

Szekszárdi Júlia Utak és módok című munkája az elméleti problémák és a gyakorlati megoldáshoz vezető módszerek szintézise. Az 1995-ben megjelent kézikönyvben *Szekszárdi Júlia* ismerteti a konfliktusok hátterét, típusait és a konfliktuskezelő stratégiákat, majd egy 118 játékot, gyakorlatot tartalmazó módszergyűjteményt nyújt át az iskolai konfliktusokban érintett olvasónak, elsősorban azoknak a pedagógusoknak, akik a konstruktív, erőszakmentes konfliktuskezelés elsajátítására szolgáló képzések vezetésére vállalkoznak.

Pedagógiai, pszichológiai szemlélete egyértelmű: „A mi programunk több ponton mutat közös vonásokat a pedagógiai körökben közismert és kedvelt Gordon-módszerrel, ami nem véletlen, hiszen esetünkben is *Carl Rogers* humanisztikus, személyközpontú pszichológiája jelenti az egyik leglényegesebb elméleti kiindulást.

A problémák kreatív megközelítéséhez az elméleti bevezető tartalmazza az alapelveket. Ha a konfliktuskezelésben sikerül az alkotó megoldást megtalálni, nem lesz szükség erőszak alkalmazására. Mi biztosítaná a cél elérését, azt, hogy az ütközések agresszió nélkül oldódjanak meg? Erre a következő követelményekkel válaszol a program: meg kell tanulni legyőzni önmagunkban az erőszakot, a hatalmaskodást; aktívan fel kell lépni az igazságtalanság ellen; a problémákat nem szabad autoriter módon megoldani; tegyünk különbséget az ember és a probléma között; a probléma ellen lépünk fel; több igazság létezik; a győztes-vesztes játszma helyett a győztes-győztes helyzet elérésére törekedünk.

A rövid felsorolás valóban csupa fontos összetevőt tartalmaz. Ugyanez mondható el a csoportvezető kíváncsós tulajdonságainak leírásáról is. Például: ismerje és vállalja önmagát; ismerje a

csoportdinamikai folyamat főbb jellemzőit; legyen tisztában a kommunikáció-elmélet alapismereteivel; s mindehhez természetesen kapcsolódnak a konstruktív konfliktuskezeléssel összefüggő tudnivalók és készségek.

Elgondolkodtató, vajon a felszólító módban fogalmazott elvárások – különösen, amelyek az érzelmekre vonatkoznak, például a beavatkozás formái (12–13 o.) – megvalósulásához mi mindenre volna szükség. A program alkalmazása szemlélet-, attitűd- és viselkedésváltozást vonhat maga után. A vezetők kiképzésében magától értetődő igény lehet az érzelmek, beállítódások és a viselkedési megnyilvánulások céloknak megfelelő jellemzője.

A belső, pszichikus folyamatok esetében a változáshoz hosszabb idő, saját élmények és tapasztalatok járulhatnak hozzá (mint ahogyan a konstruktív problémamegoldás képességének elsajátítását is ezen az úton gondoljuk megvalósíthatónak). Ezért úgy vélem, hogy a csoportvezetők kiképzése – ha lehetséges –, pszichológus részvételével történhetne. Elképzelhető kettős vezetésű (pszichológus-pedagógus együttműködésen alapuló) kiképző csoport. Ebben az esetben is, mint mindenkor, számolhatunk a részt vevők különböző attitűdjével, eltérő nevelési tapasztalataival és érzelmi viszonyulásával, sőt még ismeretsajátításbeli differenciákkal is.

A kutató hangsúlyozza, hogy nem önismereti csoportról van szó, és a csoportvezető nem vállalhatja a pszichológus szerepét. Ugyanakkor fontos kiemelni azt is, hogy a csoportvezető pedagógus eredményesebben működhet, ha pszichológiai tájékozottsággal és szemlélettel rendelkezik.

A könyv szakszerű összefoglalást közöl a gyakorlatok vezetésének módszertanáról. Utal arra, hogy számolni kell a pedagógusok játékosokkal kapcsolatos ellenállásával (minél idősebb

gyerekekkel foglalkoznak, annál inkább), mivel „a mi pedagógusaink egész más típusú tevékenységre szocializálódtak, s a rögzült attitűdöket bizonyos életkor után igen nehéz, olykor lehetetlen megváltoztatni”. (Szekszárdi, 1995. 29. o.)

A csoportvezető számára fontos szempont, hogy a gyakorlatok háttérben lejátszódó folyamatokat a résztvevők megbeszéljék, feldolgozzák. Nem csupán egy technika elsajátításáról van szó. A foglalkozásokon átélt érzések, kommunikációs helyzetek, döntések eredményezhetnek (és különböző mértékben bizonyára eredményeznek is) változást a személyiségben, annak szemléletében, társas készségeiben, beállítódásában.

A program a következő tartalmi egységekből áll:

1. Ismerkedés, bemutatkozás.
2. A konfliktusokról általában.
3. A pozitív énkép kialakítása és megerősítés.
4. Az emberek közötti különbségek tudatosítása.
5. Az eredményes kommunikáció.
6. Hatékony viselkedés (asszertivitás).
7. Együttműködés (kooperáció).
8. Problémamegoldás, problémakezelés.
9. Megbeszélés, tárgyalás.
10. Meditáció (pártatlan közvetítés).

Minden gyakorlat mellett szerepel a cél, az eszközök, az életkor megjelölése, valamint a gyakorlat leírása. A játékokat olykor „tanulások levonása”, „értékelés” követi. (Például 35., 38., 55., 59., 69. o.) Nem ritka a tanulásokhoz, értékeléshez kapcsolódó „kell” kifejezés. Máskor azonban – és ezt vélem inkább követendőnek, hatékonyabbnak – a „tanulások levonása” nem kényszer csupán az élmények megbeszélésére, a közös és eltérő elemek kiemelésére ösztönöz.

Mivel azonban mind a „tanulást”, mind az „értékelést” kifejezés a hagyományos pedagógiában meghatározott mozzanatokra vonatkozóan érvényes, alkalmazása didaktikussá teheti a játékot. Nem vitathatjuk, hogy az élmények, tapasztalatok megbeszélése elvezethet bizonyos felismerésekhez. Ez gyakran a csoport számára is megfogalmazható, de lehet, hogy csak néhány személyt érint a csoportban. Előfordulhat, hogy a hatás, a felismerés nem következik be azonnal, hanem némi érlelődési idő után.

Talán életközelibb, szabadabb megnyilatkozásra ösztönöz és személyesebb, ha a kérdést – *Gordonhoz hasonlóan* – így fogalmazzuk: *te mit tanultál ebből a gyakorlatból*, mit jelentett számodra ez a játék? Ilyenkor spontán megfogalmazódnak a „tanulások”, létrejönnek a csoporttagok közötti „találkozások”, egymás megnyilatkozásaira adott reflexiók.

Tömören, néhány oldalon, tárgyal *Szekszárdi Júlia* egy rendkívül fontos lehetőséget: a pártatlan közvetítést (a mediációt). Az iskolában gyakori, hogy két gyerek vagy tanár és tanítvány, szülő és pedagógus között keletkezik konfliktus.

A képzett mediátor (*Gordon* „segítő harmadiknak” nevezi) – anélkül, hogy a konfliktus részesévé válna – hozzájárul a közös megoldás megtalálásához, a szembenálló felek igényeinek tisztázásához. Az a szerepe, hogy segítse a konfliktus problémává alakulását. Lényegében „katalizátor”, közvetít, de nem ítélkezik, nem dönt, azaz kívül marad a helyzeten.

A játékos gyakorlatok sokféle megoldást kínálnak a részt vevőknek a tapasztalatszerzésre. A helyzetek üzenete: a konfliktusok megoldhatók, az ütközések indítékai megismerhetők a viselkedés (és talán a háttérben levő pszichikus történet is) befolyásolható. Úgy vélem azonban, hogy a megoldás-

hoz nem biztos, hogy mindig a direkt út vezet el. (Például „Kiközösített gyerekek”, 50–51. o., „Rosszul értelmezett üzenetek” utolsó kérdése, 57. o.)

Felvetődik a kérdés, vajon kell-e mindig tenni valamit, valami olyat, ami rövid idő alatt a közös, mindenre (vagy mindenkire?) érvényes megoldás felé visz. Olykor talán közvetlen beavatkozás nélkül is az érintettek saját erejéből vagy egyszerűen csak az idő és a helyzet változása következményeként spontán oldódnak a feszültségek. S hogy ez mikor remélhető, ehhez természetesen nélkülözhetetlen a szakértelem.

Az iskolai élet ismeretében elgondolkodtam azon, vajon *miért nem működik széles körben a konstruktív konfliktusmegoldás*. Mi lehet a magyarázata annak, hogy különféle képzésekben részesült intézményvezetők és gyakorló pedagógusok – a legjobb szándékuk ellenére – nem képesek átvenni a mindennapok történéseibe szemléletüket, értett és átértett meggyőződésüket? Némi válaszlehetőséget kínál *Szekszárdi Júlia* egy korábbi munkájában: „Mivel a konfliktusok sohasem ragadhatók ki természetes közegükből, nem emelhetők ki a komplexen értelmezett nevelési folyamatból, jellemzőik leírását a lehetséges előzmények, potenciális konfliktusforrások számbavételével indítjuk. (Szekszárdi: Pedagógiai értékelés az osztályfőnök munkájában. MM – Veszprém megyei Pedagógiai Intézet, 1987/88. 95. o.)

A konfliktus közegének köre bővíthető a közvetlen környezet és a közvetlen előzmények mellett az iskolaszervezet nyílt és rejtett cél- és értékrendszere irányában. Hiába vannak birtokában egyes nevelők és vezetők a konfliktusmegoldás stratégiájának, és hiába ren-

delkeznek szemléleti (s talán attitűdbeli) erőforrásokkal, ha a pedagógiai munka kulcshelyezetei (mint például a gyerekek számára felkínálható tevékenységrendszer, az értékelési szisztéma, a tanulói önállóság-önkormányzat, a szülekkel kialakult viszony stb.) nem támogatják az erőszakmentes, rugalmas, személyközpontú, konstruktív légkör kialakulását.

A kézikönyvet a gyakorlatok listájához kapcsolódó *életkori útmutató*, *szakirodalmi ajánlás* és a *hazai konfliktuspedagógiai műhelyek* adatokat is tartalmazó ismertetése zárja.

Szekszárdi Júlia munkája forrásul szolgálhat mindazoknak, akik gyerekekkel és felnőttekkel szeretnék megismertetni a konfliktuskezelés győztes, győztes módszerét saját élményeik, tapasztalataik elemzése útján. Bár a program nem önismereti csoportban folyik, bizonyos, hogy a csoporttagok – kicsik és nagyok egyaránt – mélyebb önismeretre tesznek szert.

A kézikönyv alkalmas a pedagógusképzés és továbbképzés gyakorlatában történő felhasználásra. Szemlélete, elméleti rendszere és átgondolt, színes, áttekinthető gyakorlati kitűnő lehetőséget kínálnak az osztályfőnöki munkával kapcsolatos tennivalók megvalósítására. A NAT Emberismeret című területének tanításához is alkalmazható.

További vizsgálódás és gyakorlatok témája lehet a pedagógus-pedagógus konfliktus, a vezető és beosztottak közötti ütközés, valamint a szülők és pedagógusok közötti nézetkülönbségek megoldására irányuló készségek fejlesztése. Érdemes talán tovább munkálkodni a gyerek- és felnőttcsoportok vezetésének különbségein.

Szekszárdi Júlia: Utak és módok. Pedagógiai kézikönyv a konfliktuskezelésről. Iskolafejlesztési Alapítvány – Magyar ENCORE, 1995.

Jean Sinor: Ki a jó zenetanár?²

A szerzőt pályája kezdetén megérintette a kodályi tanítás szelleme és gyakorlata, magyar férje révén megtanult nyelvünk közvetítésével gondolkodásunkhoz is nagyon közel került. Ezt érezhetjük írásából, amely az 1995-ben Assisiben tartott 12. Nemzetközi Kodály Szimpóziumon előadásként is elhangzott. Mondataiból életrajzi adatainál sokkalta árnyaltabb kép bontakozik ki róla: egy *zenetanáré*, így, minden jelző nélkül. Aki a muzsikustól és a tanárlétektől össze kívánja és össze tudja egyeztetni. Hiszen ettől *zene-tanár*. Mindehhez a kulcsot a kodályi elmélet, gyakorlat és személyes példa komplexitása adja, amely így egyszerre *kiindulópont* és áhított *végcél* is. Hogy az írás még csak véletlenül se egy misztikus Kodály-imago körül forogjon, attól a szerzőt gazdag személyes tapasztalat- és élményanyaga, korunk valóságára való érzékeny rezonanciája védi meg.

Maga az írás *Schumann* 150 esztendővel ezelőtt papírra vetett zenésztelmei és *Kodály* közel 100 évre rá újrafogalmazott gondolatai síkjában helyezi el a jó zenészség, illetve ennek „meghosszabbítása”, a jó zenetanárság attribútumait. További rendező elv a „jó zenész” kodályi négyes követelményrendszere: a kiművelt *hallás*, a kiművelt *értelem*, a kiművelt *szív* és a kiművelt *kéz*, illetve ezek egyenlő fontossága, egyenlőségük meghatározó szerepe mind a muzsikos, mind a tanári pályán. Hát még esetünkben, mikor a kettő egybefonódásából egy új minőség születik.

A szerző hét pont alá rendezi tapasztalatait, tanácsait, meglátásait. Ezek – miként a műfaj idézett, immár klasszikus előképei – a praktikus evidenciáktól a morálfilozófia régióig igen

széles spektrumot fognak át. Lássuk sorjában a főbb gondolatokat és kapcsolódási pontokat, amely *Schumann*, *Kodály*, *Sinor* üzeneteinek különböző rétegeit összekötik.

Tartsuk ébren magunkban a muzsikust! – az elmélet, a gyakorlat, a saját tapasztalat és a muzsikos mivoltunkhoz való érzelmi viszonyulás útján egyaránt. *Sinor* javasolja: ne teljen el nap a zenében való megmerítkezés nélkül ne szégyelljük muzsikos mivoltunkat, s vállaljuk annak felelősségét is, hogy növendékeink alkalmasint bennünk ismerik meg a *művészt*. „Poroljuk le a fülünket és próbálkozzunk olyannal, amivel korábban nem” – énekeljünk-muzsikáljunk magunk is (előadási gyakorlat), és vállaljuk egy-egy általunk ismeretlen művészeti ággal való szembesülést, illetve találkozás kihívását (befogadási gyakorlat). A szerző meggyőződése szerint az előadási gyakorlat a művészi igényességet, a más művészeti ágakban tett kirándulások a (nemcsak tanári) tolerancia-képességet, valamint új összefüggések felismerését erősítik.

Pallérozzuk intellektusunkat! Ehhez *Sinor* megfogalmazásában a szakmai szinten tartás *szükséges, de nem elégséges feltétel*; a humaniorák tanulmányozása elengedhetetlen. *Kodály* példájára hivatkozik, aki számos nyelven beszélt, s aki maga is vallotta: egy-egy idegen nyelv megtanulása a másként gondolkodás képességével ajándékoz meg. Itt emeli ki *Sinor* az anyanyelvi beszéd-, írás- és olvasáskultúra fontosságát, a pallérozott stílus újrafelfedezését és a human műveltség társadalmi presztízsének visszaállítását.

Érdeklődjünk a világ dolgai iránt! *Sinor* tovább tágítja az ideális zeneta-

² A tanulmány az Országos Köznevelési Intézet és az Új Pedagógiai Szemle együttműködésében az OKI támogatásával jelent meg.

nár szellemi horizontját a szűk szakmai kérdésektől korunk komplex valóságának megértéséig, vagy legalább is annak megközelítéséig. E kapcsolat a zsu-gorodó világgal a felgyorsult időben, jól tetten érhető a frappáns jelmondatban, amely itt is érvényes: „*Think globally, act locally*” (kb: Gondolkozz világlép-tékben, valósítsd meg ott ahol élsz.)

Harmóniában a természettel. Ko-dályt „beérte az idő”, legalábbis élet-szemléletét, ami legendás természet-szeretetét és egészséges életmód-prefe-renciáit illetően. Sinor itt sorjázott gon-dolatsora a természetben helyét megta-láló ember apoteózisa.

Vállaljuk meggyőződésünket! A külső világ után a belső, morális karak-terisztikumokat veszi sorra a követke-zőkben a szerző. Amikor már magunk-ban helyükre kerültek a dolgok, következnek szűkebb és tágabb környe-zetünk meggyőzése az általunk vallott eszmék és értékek fontosságáról és he-lyességéről. A zenetanároknak – min-den zenetanárnak – hallatnia kell a hangját minden elképzelhető fórumon: az iskolában, hivatalokban, minisztéri-umokban, sajtóban, rádióban, televízió-ban a zeneoktatás, a zenekultúra védel-mében. (Vajon milyen jobb konkrét tanácsot adhatna ma, nekünk, Magyar-országban, Kodály országában?)

Sose elégedjünk meg azzal, amit ebértünk! Ismerős a képlet: a lángelelű, elkötelezett, tettvágytól égő, érték-megszállott pályakezdő, aki a „körül-mények” nyomására fokozatosan felad-j a művészi elveit, megalkuszik, besorol, a „realitás” szent nevében. Sinor meg-átalkodott „nem realisták” után kiált,

Jean Sinor: Ki a jó zenetanár. Bulletin of the International Kodály Society, 20. évf. 1995. 2. szám.³

akik képesek egy-egy óra, koncert vagy szezon után kimondani: „ez nem volt még elég jó”, implikálva, hogy még lehet és lesz is jobb!

Éljünk lehető legteljesebb életet! Hallgatni valamit mindenki tud. Halla-ni – hogy mi szól, hogyan és miért – viszont meg kell tanulnunk. Ugyanez a helyzet a teljes életet éléssel. Sinor ez-úttal is, mint írásában már oly sokszor, a nyitottság, a mindentől tanulás ki-meríthetetlen forráserejét hangsúlyozza. Meg kell tanulnunk, hogy felgugy, befogadjuk, ami velünk és körülöttünk történik. Nagy tanítónk lehet ebben a művész, a művészet, a filozófia.

Summázatában Sinor leszögezi: Kodály alaposan feladja a leckét. Jó ze-netanárnak lenni nem könnyű; ő nem lehet átlagos, átlagon felülinek, átlagon kívülinek kell lennie. Nem jár vele pénz, hatalom, dicsőség, de kell hozzá hit, el-kötelezettség és sok-sok munka. A szer-ző Kodállal és Schumannnal zárja gon-dolatait: A tanuláshoz sosincs vége.

Az 1995-ös Nemzetközi Kodály Szimpózium címe: *Zene és költészet* volt. Jean Sinor muzsikus, azt tudjuk. De a maga nemében költő is. Lendületes írása nem tár fel hatalmas új igazságokat, de kimond régieket, amelyeket hajlamo-sak vagyunk elfelejteni, és felfedez új összefüggéseket, amelyeket hajlamosak vagyunk meg se látni. Szimbólumérté-kű, hogy e hitvallást a művészet, a hu-manitás, a tanítás szépséges felelős-ségéről egy amerikai kolléga tette, s Ko-dály inspirálta gondolatait fordításból ismeri majd meg a magyar szakma. Halljuk ki jól a nekünk, mindannyiunk-nak szóló üzenetet belőle!

L. Nagy Katalin

³ Jean Sinor a Nemzetközi Kodály Társaság elnöke, gyakorló zenetanár (Director of Undergraduate Studies/Indiana University of School of Music, USA). Az írást a Bulletin of the International Kodály Society, 20. évfolyam 2. száma adta közre 1995 őszén. E recenzio készítése közben magyar fordítása is megjelent az Ének-Zene Módszertani Lapok 3. évfolyam 1. számában, 1996 szeptemberében.

Pályázat

Hazánk mezőgazdasága diákszemmel

A Magyar Mezőgazdasági Múzeum pályázatot hirdet az általános iskolák alsó és felső tagozatos tanulói és a gimnáziumok 10–14 éves tanulói részére.

A tanulók pályázhatnak: képzőművészeti alkotásokkal, rajzzal, festménnyel, kispasztikával, fa-, fém-, textilmunkákkal, melyek témája a mezőgazdasággal, természeti környezetünkkel kapcsolatos.

A 7. és 8. osztályos és 12–14 éves középiskolások dolgozattal is pályázhatnak az alábbi témákban:

1. A szántóföldi növénytermesztés alakulása lakóhelyem környékén a múltban és a jelenben
2. A nyár ízei egész évben
3. A kisállatok tenyésztésének hagyományai lakóhelyem környékén
4. A környezetemben élő állatok
5. Mit láttam egy erdei kiránduláson?
6. Lakóhelyem környezetvédelmi gondjai
7. Liget-ház

A Magyar Mezőgazdasági Múzeum pályázatot hirdet a gimnáziumok, mezőgazdasági, erdészeti, élelmiszeripari szakközépiskolák és szakmunkásképző intézetek tanulói részére.

Pályázati témák:

1. A szántóföldi és kertészeti növénytermesztés hagyományai lakóhelyem környékén
2. A környékünk szőlőhegyeinek hegyközségi szervezetei, a közös munka emlékei és hagyományai
3. Paraszti kertek környékünkön
4. Liget-ház
5. A környezetünkben fellelhető agrárműszaki emlékek
6. Földművelés, állattartás, pásztorélet hagyományos szokásai, rítusok, hiedelmek lakóhelyemen vagy annak környékén.
7. Állattenyésztési hagyományok lakóhelyem környékén
8. Hazai tájak állat- és növényvilága
9. Természet és település. Az urbanizáció ökológiai gondjai lakóhelyemen
10. Liget-rend

Jelentkezés: A tanulók az iskolán keresztül a Magyar Mezőgazdasági Múzeum Közművelődési Főosztályára, Budapest XIV. kerület, Városliget, Vajdahunyadvár (Bp. 5. Pf. 129. 1367) küldjék el pályamunkájukat.

Mindkét pályázat beküldési határideje: 1997. március 31.

Contents

Richard Korzenszky: The Hungarian School is a Thousand Years Old - But Who Has the Future? (Page 3)

István Perjés: The Curricularization of Cognition Strategies (Page 11)

Tibor Derdák-Aranka Varga: The Language of the School – a Foreign Language (Page 21)

Katalin L. Nagy: Music and Pedagogy (Page 37)

Tamás Kóczy Koss: Reflections on Teaching Folk Music – Comments on the National Core Curriculum (Page 50)

Imre Knausz: Teaching History and the Integration of Subjects – Three Examples and Some Conclusions (Page 57)

Márta Körös-Mikis: Information Science for Young Children – The Results of a Survey (Page 69)

Horizon

„We Try to Overcome Our Own Doubts” – an interview with Tibetan monk-teacher *Lodder Lobsang Surnam (Andrea Jankovich-Tibor Jankovich)* (Page 84)

Attila Nagy: Intellectual Slaves or Organic Intellectuals? (Page 93)

Environmental Education

Mariann Bucskó: On the EDEN Project of Hungarian UNESCO Schools (Page 105)

Mental Hygiene

„I Think I Am a Good Teacher” (*Éva Sallai* interviews primary school teacher *Judit Mongyi-Istvánovits*) (Page 110)

Who Will Help? – in-class talk in a Life Skills project (Page 118)

Hungarian schools – the first one thousand years

Sándor Győrványi: Chapters from the History of Hungarian Vocational Training; Part 3 (Page 127)

Critics–Observer

The First Hungarian Reference Book for the Non-Violent Solution of Conflicts (*Vera Kása-Ormai*) (Page 137)

Jean Sinor: Who is the Good Music Teacher? (*Katalin L. Nagy*) (Page 141)

Inhalt

- Richárd Korzenszky*: Die Schule in Ungarn ist tausend Jahre alt, aber wem gehört die Zukunft? (S. 3)
- István Perjés*: Erkenntnisstrategien auf dem Wege zum Lehrplan (S. 11)
- Tibor Derdák–Aranka Varga*: Der Sprachgebrauch der Schule ist eine Fremdsprache (S. 21)
- Katalin L. Nagy*: Musik und Pädagogie (S. 37)
- Tamás Kobzos Kiss*: Gedanken über den Volksmusikunterricht - unter dem Vorwand des Nationalen Grundlehrplans (NAT) (S. 50)
- Imre Knausz*: Geschichtsunterricht und Lehrfachintegration - drei Beispiele und manche Lehren (S. 57)
- Márta Kőrös Mikis*: Informatik in der Anfangsphase - Erfahrungen einer pädagogischen Befragung (S. 69)

Blickfeld

- „Man versucht seinen eigenen Zweifel selbst zu heben“ - Gespräch mit dem Mönchlehrer aus Tibet *Lodö Lobsang Sönam (Andrea Jankovich-Tibor Jankovich)* (S. 84)
- Attila Nagy*: Fronarbeiter oder Intelligenzler? (S. 93)

Umwelterziehung

- Marianna Bucskó*: Über das EDEN-Programm der ungarischen UNESCO-Assoziierten Schulen (S. 105)

Mentalhygiene

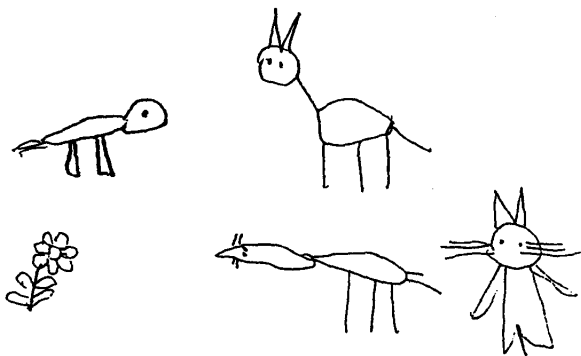
- „Ich halte mich für eine gute Lehrerin“ Gespräch mit Lehrerin *Judit Mongyi–Istvánovits (Eva Sallai)* (S. 110)
- „Woher kommt die Hilfe?“ Konversation in der Klasse im Rahmen des Programms „Kenntnisse und Fertigkeiten der Lebensführung“ (S. 118)

Die Schule in Ungarn ist 1000 Jahre alt

- Sándor Győriványi*: Kapitel aus der Geschichte der ungarischen Fachbildung III (S. 127)

Kritik-Beobachter

- Das erste heimische Handbuch zur gewaltlosen Konfliktlösung (*Vera Kósa-Ormai*) (S. 137)
- Jean Sinor: Wer ist ein guter Musiklehrer? (*Katalin L. Nagy*) (S. 141)



Első osztályos tanuló rajza, Egyházasharaszti