

konzeruativ pedagógiai folyóirat

4. szám

2004. november

Mester · és
Tanítvány





Mester és Tanítvány

Konzervatív pedagógiai folyóirat

A Pázmány Péter Katolikus Egyetem

Bölcsészettudományi Kar folyóirata

4. szám, 2004. november

A PEDAGÓGUS

Főszerkesztő:

HOFFMANN RÓZSA

Szerkesztő:

BALATONI KINGA

Szerkesztőbizottság:

BAGDY EMŐKE, BAJZÁK ERZÉBET M. ESZTER,

GOMBOCZ JÁNOS, GÖRBE LÁSZLÓ,

HARGITTAY EMIL, JELENITS ISTVÁN,

KELEMENNÉ FARKAS MÁRTA,

KORZENSZKY RICHÁRD OSB,

LOVAS ISTVÁN AKADÉMIKUS,

MARÓTH MIKLÓS AKADÉMIKUS,

MÓSER ZOLTÁN, PÁLHEGYI FERENC,

PÁLVÖLGYI FERENC, SCHULEK MÁTYÁS,

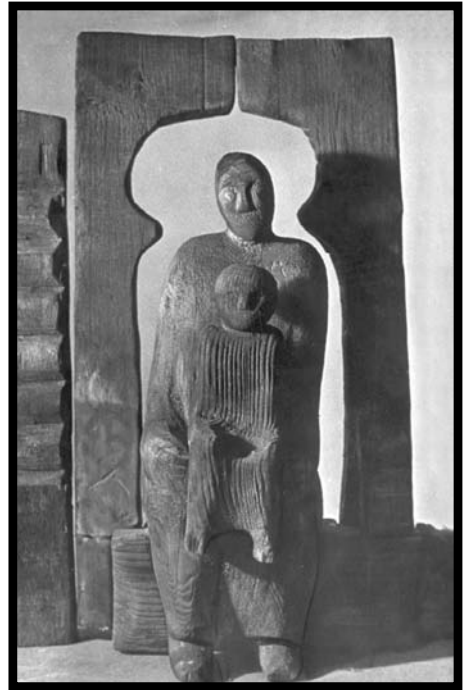
SAKÁCS MIHÁLYNÉ, TOMKA MIKLÓS,

TŐKÉCZKI LÁSZLÓ

Kiadja a PPKE BTK

Felelős kiadó: FRÖHLICH IDA dékán

Megjelenik negyedévente



Szerkesztőség:

PPKE BTK, Mester és Tanítvány Szerkesztősége

2087 Piliscsaba, Egyetem u. 1.

Tel.: 06-26-375-375 / 2203; Fax: 06-26-375-375 / 2223

E-mail: mestan@btk.ppke.hu

ISSN 1785-4342

Grafikai terv: Egedi Gergely

Készült a *mondAe Kft.* nyomdájában

Felelős vezető: Nagy László

Telefon: 06-30-944-9332





Számunk szerzői

- BÁBOSIK István – intézetigazgató, egyetemi tanár (Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest)
- BALATONI Kinga – szerkesztő (Mester és Tanítvány, Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Piliscsaba); kommunikációs szakember
- BEKE György – író
- BOROS Edit – középiskolai tanár
- CSÁK Lajos – tanár, igazgató (Árpád-házi Szent Margit Katolikus Általános Iskola, Tatabánya)
- ÉGER Veronika – középiskolai tanár, könyvtáros
- GOMBOCZ János – intézetigazgató, egyetemi tanár (Simmelweis Egyetem Testnevelés- és Sporttudományi Kar, Budapest)
- GOMBOCZ Orsolya – egyetemi adjunktus (Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Piliscsaba)
- GYENESE Ferencné – igazgató (Öveges József Általános Iskola, Páka)
- HERNÁDI Lászlóné – tanító (Prohászka Ottokár Katolikus Iskola)
- KATONA Nóra – tudományos munkatárs (Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest)
- KELEMEN Elemér – főiskolai tanár (Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar, Budapest)
- KORZENSZKY Richárd OSB – tihanyi perjel
- LEHOCZKY Katalin – nyelvtanár, intézetvezető (Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Piliscsaba)
- MIKSA Lajos – újságíró
- NÉMETH Magda – nyd. tanár
- ORBÁN Viktor – politikus; volt miniszterelnök
- PÁLINKÁS József – akadémikus; volt oktatási miniszter
- RITTER Betty – középiskolai tanár (Ciszterci Rend Nagy Lajos Gimnáziuma, Pécs); közoktatási szakértő
- SÁLYINÉ PÁSZTOR Judit – egyetemi adjunktus (Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Piliscsaba)
- SIMON János – igazgató (Bethlen Gábor Kollégium, Nagyenyed, Románia)
- STÖCKERT Győző – igazgató (Kosztolányi Dezső Általános Iskola, Budapest)
- SZITÓ Imre – pszichológus (Móricz Zsigmond Gimnázium, Budapest; Trefort Ágoston Gyakorlóiskola, Budapest)
- SZOLNOKI Tibor – középiskolai tanár (Görög Katolikus Gimnázium, Hajdúdorog)
- TAKÁCS Nándor – igazgató (Pusztavámi Általános Iskola, Pusztavám)
- TÖRKÉCZKI László – történész, egyetemi docens (Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest)
- UJHÁZY András – igazgató (Ward Mária Általános Iskola és Gimnázium, Piliscsaba)





Tartalom

Bevezető	5
Bor Zsolt, Bolyai-díjas fizikus	7

Visszhang

Németh Magda: <i>Kiegészítés A tanügy rendezéséhez . . .</i>	94
---	----

A pedagógus

Bábosik István: <i>A pedagógus személyiségének és magatartásának szerepe a nevelési folyamatban</i>	11
Sályiné Pásztor Judit: <i>Írók a pedagógiában, pedagógusok az irodalomban</i>	25
Németh László: <i>A pedagógus hite (Részletek)</i>	33
Szitó Imre – Katona Nóra: <i>A tanári tekintély a szociálpszichológia nézőpontjából</i>	36
Szolnoki Tibor: <i>Tekintély és tekintélyelvűség a tanári hivatás gyakorlásában</i>	49
Miksa Lajos: <i>Megbélyegzettek és bűnbakok</i>	58
Gombocz János: <i>Egy tanári szakma csendes válsága és bizonytalan útkeresése</i>	64
Kelemen Elemér: <i>A tanító a történelmi változások tükrében. A modern tanítótársadalom kialakulása Magyarországon a 19. században</i>	69
Gombocz Orsolya: <i>Pályakezdő pedagógusok problémái az ezredfordulón</i>	83
Takács Nándor: <i>Egy aranydiplomásnak</i>	92

Az Értékek és igényesség című, 2004. szeptember 18-i közoktatás-politikai konferencia előadásaiából

Éger Veronika: <i>Lélek s szabad nép... Az Értékek és igényesség című közoktatás-politikai konferenciáról</i>	96
Orbán Viktor: <i>Nemzetpolitika és közoktatás</i>	100
Pálinkás József: <i>Kultúra és közoktatás</i>	110
Korzenszky Richárd OSB: <i>Tanítsunk? Neveljünk?</i>	114
Tókéczki László: <i>Nevelés és oktatás hagyományszakadás után</i>	122
Aranyköpések történelemből	126

Pedagógusok írták

Gyenes Ferencné: <i>Öveges József</i>	127
Stöckert Győző: <i>Erkölc és tanáregyéniségek</i>	134
Egyetemisták aranyköpése	137
Csák Lajos: <i>Beiskolázási terv – miért, hogyan? Praktikus gondolatok és gyakorlati tennivalók a pedagógusok továbbképzésével kapcsolatban</i>	138





Lehoczky Katalin:

- Nemzetiségi némettanár-
továbbképzés Pécsen* 146
Aranyköpések földrajzból 148

Portré

Balatoní Kinga:

- Bessenyei Ilona* 149
Ritter Betty:
*Igaz varázslat. Könczöl Ferencné,
Irmus néni* 160
Aranyköpések ének-zene órán. . . . 164

Aktuális

Hernádi Lászlóné:

- Kábítószert ellen nincs védőoltás,
minden a nevelésen múlik* 165

Utánpótlás

Ujházy András:

- Akik hívek maradtak* 174

Iskola

Simon János:

- A nagyenyedi Bethlen Gábor
Kollégium múltja, jelene és jövője* . . . 180
Beke György:
*A nagyenyedi Bethlen Gábor
Kollégium* 187

Könyvismertetés

Boros Edit:

- Hontalan idők sodrásában* 191

Egyéb

- A Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.
hirdetése 193
A KÉPMÁS Családmagazin
hirdetése 194
Előzetes a Mester és Tanítvány
2005/1. és 2. számáról 195
Kérés olvasóinkhoz és
leendő szerzőinkhez 196

Képek: Trombitás Veronika általános
iskolai tanár (Devecser)





Bevezető

A pedagógus mesterség és hivatás több ezer éves múltra visszatekintő ősi foglalkozás. A társadalmak fejlődésével létrejött szükségszerű munkamegosztás eredményeképpen a történelmi idők kezdetén kezdett leválni a családról a nevelést és a betűvetést hivatásszerűen űzők csoportja, akiket az ógörög pedagógosz (=gyermekkísérő) kifejezésből eredően mai egységes szóhasználatunkban pedagógusoknak nevezünk.

A történelem során alakultak, formálódtak a szakma gyakorlóiról vallott nézetek és a velük szemben megfogalmazott elvárások.¹ Hol a *műveltség* és a *vezető* szerep (antik görögök), hol a *belső fegyelem* és az *erkölcsös jellem* (római köztársaság kora), hol a *példakép* jelleg (kereszténység), majd a *gyermekszeretet* (humanizmus), a *segítségnyújtás*, a tanuláshoz méltó *körülmények biztosítása* és a *gyermek egyéniségéhez történő alkalmazkodás*, más szóval az *emberi méltóság tisztelete a gyermekben* (19-20. századi pedagógiák) kaptak hangsúlyt a pedagógusokról való gondolkodásban. Bármelyik eszmerendszert vizsgáljuk is azonban, rögtön szembetűnik, hogy a pedagógus tevékenységét évezredek keresztül alapvetően a gyermekekkel való viszonyrendszerben értelmezték, vagyis a *nevelésben* jelelték meg a munkája lényegét.

Ettől a klasszikus nevelő szereptől elválaszthatatlan a másik, az értelem művelőjéé, azaz a *tanítóé*. Az iskola intézményesülésével (lényegileg az iskola-rendszerek 17-18. században elkezdődött állami szabályozásával) ezek a tradicionális pedagógusszerepek kiegészültek másokkal, így elsősorban a *hivatalnoki* szereppel. És mind a hármat átjárja az – ugyancsak hagyományosnak tekinthető – *értelmiségi* szerepkör, amelyben a pedagógusnak a közösségre történő kisugárzása, és egyben a közösség iránti felelőssége nyilvánul meg.

Napjaink magyar valóságában – mint a társadalmi jelenségeink legtöbbje – a pedagógus hivatás is válságos napokat él meg. A szakma gyakorlói többnyire ma is a nevelő-tanító szerepet érzik magukhoz a legközelebb. Ez hívta a pályára és tartotta meg ott őket. Értelmiséginek vallják magukat, de a megváltozott külső körülmények romlása miatt fogyatkozik azok száma, akik őrizni és táplálni tudják magukban az értelmiségi létformához szükséges belső erőt. Eközben az állam hivatalnokként, rosszabb esetben szolgáltatóként kezeli és mindinkább kiszolgáltatottakká teszi őket. Az oktatásügy irányítói rendre el-elszólják magukat, és – bár pedagógusnap táján nem fukarkodnak a hízelgő szavakkal – kinyilvánítják, hogy nem becsülik sokra, esetleg lenézik, megvetik a tanító embereket.²

Holott a gondolkodó ember pontosan tudja, milyen rendkívüli a felelőssége annak, akire a jövő nemzedék nevelését bízta a társadalom. A pedagógusok tisztában is vannak értékükkel, küldetésük súlyával és annak szépségével. Ezért maradnak meg annyian a pályán. Ezt hívjuk *hivatásszeretnek*. Nélküle, és a mesterségüket hivatásze-





rúen gyakorló pedagógusok nélkül minden: jelen és jövő összeomlana. Illő tehát, hogy pedagógiai folyóiratunk induló évének utolsó számát nekik szenteljük.

A *Mester és Tanítvány* negyedik, A pedagógus című kötetében a már megszokott rovatokban találkozhat az Olvasó a pedagógusokkal. Most is – akárcsak korábban – egymás mellett, egyenrangúan szerepelnek különböző foglalkozású értelmiségiek a szerzők között: egyetemi professzor, pap, politikus, kutató, tanár, tanító, igazgató, tanuló. A nem szakmabéli is közelebbről megismerkedhet munkájával, örömeivel, problémáival és kilátásaival.

A hangsúly ez utóbbira esik. Nekünk, akik a pedagógiával valamikor eljegyztük magunkat, tekintetünket nem annyira a bajokra, mint inkább a fény sugarakra kell irányítanunk. Ilyen fény sugárként világít e kötetben *Nagyenyed* példája (Beke György és Simon János írása), *Óveges József* (Gyenesé Ferencné), *Bessenyei Ilona* (Balatoni Kinga), *Könczöl Ferencné*, *Irmus néni* (Ritter Betty), *Bor Zsolt akadémikus*, *Akik hűek maradtak* (Ujházy András), Németh László, *az Írók a pedagógiában* (Sályiné Pásztor Judit), stb. És biztató fény sugárként jelennek meg a folyóirat e számában azok a formálódó gondolatok is, amelyek egy szeptemberi konferencián adtak reményt több mint 600 pedagógusnak (Éger Veronika, Orbán Viktor, Pálinkás József, Korzenszky Richárd és Tőkéczki László írásai).

„A szellem embere nem olthatja el magában a teljesség szomját, s nem nyomhatja el az egész iránti felelősség érzetét” – írja elmúlt századunk kiemelkedő gondolkodója, írója, kísérletező pedagógusa, Németh László.³ A *Mester és Tanítvány* negyedik száma azoknak szól, akiket áthat ez a felelősség. És akik – ki-ki a maga posztján – tehetnek valamit azért, hogy minden egyes pedagógus ebben az értelemben legyen a szellem embere.

Piliscsaba, 2004. november

Hoffmann Rózsa
főszerkesztő

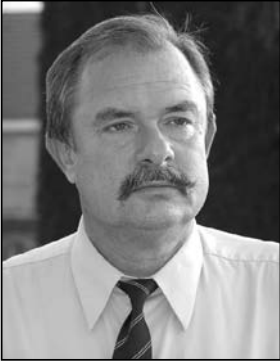
JEGYZETEK:

- ¹ Lásd Németh András: *A pedagógusszerep történelmi változása*, in: Hoffmann Rózsa (szerk.): *Szakmai etikai kódex pedagógusoknak. Tanulmányok, normák és esetleírások*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2003, 34-48. o.
- ² Ezen állítás alapjául azok a szakmai fórumok szolgálnak (lásd például a 2003 szeptemberében rendezett országos NAT-vitát és az erről szóló tudósításokat a médiában), amelyeken érdemi, tiszteleten alapuló párbeszéd helyett egyoldalú kinyilatkoztatások hangzanak el. Lásd még például: Nagy Mariann: *Mellőzött, leszólt pedagógusok*, Magyar Nemzet, 2003. október 24., 18. o.
- ³ Németh László: *Új enciklopédia*, in: *Pedagógiai írások*, Kriterion Könyvkiadó, Bukarest, 1980, 48. o.





BOR ZSOLT, BOLYAI-DÍJAS FIZIKUS



Bor Zsoltnak a Szegei Tudományegyetem fizikaprofesszorának, a Bolyai-díj 2004 díjazottjának beszéde 2004. október 10-én a Magyar Állami Operaházban, a Bolyai-díj 2004 Díjátadó Gálaműsoron:

„Hölgyeim és Uraim! Én a szegedi egyetemen az Optikai és Kvantumelektronikai tanszéket vezetem és nem a Retorika tanszéket. Ezért senki ne várja tőlem, hogy magasröptű beszédet mondjak el, annál is inkább, mert jelenleg a szívem a torkomban dobog, és ezért nehezen kapok levegőt. De tudtam én azt, hogy ez így lesz, ezért gondolataimat papírra vettem, amelyre úgy látom, az van írva, hogy

Tisztelt Köztársasági Elnök Úr, Miniszterelnök Úr, Hölgyeim és Uraim! Kedves Fiatalok!

Megilletődötten és köszönettel veszem át a Bolyai-díjat. Munkatársaimmal és tanítványaimmal osztozom a dicsőségben. Bolyai-díjammak ők is alkotó részesei, merthogy a kutatás kollektív tevékenység. Köszönöm tehetségüket, lelkesedésüket és munkájukat, amelynek eredményeképpen ma ebben az elismerésben részesültem.

Megkülönböztetett tisztelettel üdvözlöm a Bolyai-díj alapítóit. Köszönettel tartozom nekik, akik személyemen keresztül az értékkeremtő tudományt díjazták. Övezze őket a megérdemelt köztisztelet!

Hölgyeim és Uraim, vagy ahogyan egykor, egy szegedi professzor szólította diákjait: Dámák és Daliák! A rendszerváltás során az állami vagyon döntő része egykettőre átkerült magánkézbe, ezért ma joggal elvárható, hogy a magánszféra is támogassa a szellemi alkotómunkát, méghozzá a vagyoni helyzetének megfelelő arányban. Mintaszerű példája ennek a Bolyai-díj, amely a tehetős, de a nemzet sorsáról felelősen gondolkodó mecénások példaértékű kezdeményezése.

Köztársasági Elnök Úr! Önt, a tudós embert, tagtársamat a Magyar Tudományos Akadémián, kérem, hogy buzdítsa gazdaggá lett polgárainkat arra, hogy legyenek bőkezű mecénásai szellemi életünknek, mint egykor Széchenyi István vagy





a Festetics-dinasztia volt. Bátran élesszék újra a mecenatúra nemes intézményét. Érdeemes, mert a bőkezű mecénásokat a nemzet megsüvegei és emléküket az utókor jó szívvel megőrzi.

Hölgyeim és Uraim, Dámák és Daliák! ***A tudomány nem a tudósok magánügye, hanem nemzeti stratégiai ügy.*** Az Európai Unió nem inkubátor és nem gyógyszanatórium, hanem a formálódó új világ új harcmezeje, ahol nem karddal és puskával fognak hadakozni, hanem a szellem erejével. Ezért a jövőben nekünk nem tagbaszakadt Erős Jánosokra, hanem agyafúrt Bolyaiakra lesz szükségünk, akik majd „a semmiből ismét egy új világot teremtenek”.

Miniszterelnök Úr! GDP arányait tekintve, Magyarország harmadannyit költ kutatásfejlesztésre, mint a világ fejlődésre ítélt szerencsésebb része, így világos, hogy nemzetgazdaságunk stabilitását nem a kutatásfejlesztési kiadások veszélyeztetik. Ennek ellenére, gazdasági döntéshozóink konokul el szoktak zárkózni az efféle kiadások növelésétől, mondván, hogy a kutatás támogatására, sajnos, most éppen nincs pénz. Műkedvelő történészként tudom, még soha nem volt példa arra a világ történelmében, hogy egy ország a kutatásfejlesztési kiadások miatt ment volna tönkre. Az ellenkezőjére viszont sok példa volt. Például a Szovjetunióé. Világos, hogy a szovjet birodalom nem a szögesdrótok átvágásától omlott össze, hanem attól, hogy reménytelenül alul maradt a technológiai fölény megszerzéséért vívott harcban.

Kedves Fiatalok! Okos tudóspalánták! Hozzátok szólok most. Ti vagytok születek szeme fénye. Ti vagytok az ország szeme fénye. Ti vagytok a mai nap főszereplői. Sorsotokat el nem kerülhetitek, Ti vagytok a jövő Bolyai Jánosai.

Tanuljatok meg mindent, ami érdekes és hasznos lehet. Legyetek bátrak, kezdeményezők. Bizonyítsátok be, hogy a tudósok is lehetnek megasztárok. Tudjátok és legyetek büszkék arra, hogy olyan népnek vagytok gyermekei, amely sokkal jelentősebb mértékben gyarapította a világ szellemi kultúrkincsét, mint amennyi a nemzet lélekszáma alapján elvárható lett volna. Legyetek büszkék magyarságotokra. Legyetek méltó utódai elődeiteknek.

Menjetek külföldre is, ismerjétek meg a világ tudományát, de közben soha ne feledjétek, hogy magyarok vagytok, és mint tehetséggel megáldott magyarok, felelősök vagytok saját népetek boldogulásáért. Előbb-utóbb gyertek haza, még akkor is, ha ez anyagilag nem kifizetődő. Gyertek haza, mert a tudós tehetsége nemcsak önmagáé, hanem a nemzeté is.





Tehetségek mindenhol vannak. A határokon innen és a határokon túl. De a határok bizony időnként mozognak. Hol erre, hol arra. Az, aki ma még határon túli, tíz év múlva már határon belüli lesz, az EU határán belüli. Nekünk most az a kötelességünk, hogy a 15 millió magyar között találjuk meg a tehetségeket, azokat, akik majd az Európai Unióban az egész magyar nemzetért fognak dolgozni. Ezért örömteli, hogy a nézőtéren itt ülnek a határon túli diákok és tehetséggondozó tanáraik is.

Hölgyeim és Uraim! A tehetséggondozásnak sok fajtája van. A KöMaL, azaz a Középiskolai Matematikai Lapok például 1893 óta szervez matematikából és fizikából feladatmegoldó versenyeket. Ha a leendő mecénások közül bárki is valódi értékeket közvetítő, patinás nemzeti kincset kívánna támogatni, ajánlom szíves figyelmébe a KöMaL-t. Soha, sehol a világon nem volt még egy ilyen sikeres tehetséggondozó intézmény, mint a KöMaL. A győztes feladatmegoldók között olyan neveket találunk, mint Teller Ede, Bay Zoltán, Wigner Jenő, Neumann János, Szilárd Leó, Kármán Tódor, Gábor Dénes és Erdős Pál.

A KöMaL-nak személy szerint én is sokat köszönhetek. Például azt, hogy érdeklődésemet a versenysporthoz a tudomány felé fordította.

Hölgyeim és Uraim! A talentumok természetrajzához hozzátartozik, hogy általában nehezen ismerhetők fel és könnyen összetéveszthetők a hiperaktív rosszcsonatokkal. Csak a legkiválóbb tanárok képesek arra, hogy különbséget tegyenek köztük. Ők a tehetséggondozás fizetetlen közkatonái, a szellemi kincskereső tanárok.

Én is ismertem egy ilyen kincskereső tanárt Szegeden. Legendás hírű fizika szakköre mágnesként vonzotta a diákokat. Pali bácsi szakkörére kiváltságnak számított járhatni. Tanítványai fizikai diákolimpiákat nyertek és mára magyar és külföldi egyetemeken professzorok. Többen közülük akadémikusok lettek.

Pali bácsit jól ismertem. Nagyon jól ismertem. Gyakran vacsoráztam vele. Nagyon gyakran, merthogy Pali bácsi az Édesapám volt.

Bolyai-díjammak Ő is részese.
Alkotó részese, ezért Bolyai-díjamat Édesapám emlékének ajánlom.”





ÉLETRAJZ

Bor Zsolt (1949) a modern lézerkutatások kiemelkedő alakja. Munkásságának középpontjában a lézerek működésének megértése és használatának elterjesztése áll. Tevékenységét többek között a fotolitográfia (az integrált áramkörök előállításához használt lézertechnológia) és a lézerek orvosi alkalmazásai területén végzi. Az általa alapított tanszéket a világban a szegedi optikai iskolaként tartják számon. ♦ Jelenleg a refraktív szemsebészet és a szuperlátás céljait szolgáló lézerek fejlesztésén dolgozik. A mesterséges szaglás terén is kiemelkedő munkát végez. A pikkelysömör gyógyítására olyan lézeres módszert dolgozott ki orvoskollégáival, amelyet az egész világon alkalmaznak. ♦ Közel 400 publikációja és 13 szabadalma van. ♦ Tanulmányait 1967–73 között a Kijevi Műszaki Egyetem Radioelektronikai Karán végezte. 1977–88 között megszakításokkal 6 évet töltött a göttingeni Max-Planck-Institut für biophysikalische Chemie lézerfizikai részlegében; 1982-től kandidátus; 1984-től akadémiai doktor; 1988-tól az MTA–JATE Lézerfizikai Tanszéki Kutatócsoport vezetője; 1989-től a JATE Optikai és Kvantumelektronikai Tanszékének alapítója és tanszékvezető egyetemi tanára; 1990–95-ig az MTA levelező tagja; 1993-tól az Európai Akadémia tagja; 1994-ben Széchenyi-díjat kapott; 1995-től az MTA rendes tagja; 1998-ban Pázmány Péter-díjjal és „Pro Urbe, Szeged”-díjjal tüntették ki; 1999–2002 között az MTA Fizikai Osztályának elnöke.

A BOLYAI-DÍJ

A matematikus Bolyai Jánosról elnevezett díjat hat évvel ezelőtt, 1998-ban magánszemélyek alapították. A Bolyai-díj Alapítvány létrehozóinak meggyőződése, hogy tudomány és tudósok nélkül nincs versenyképes Magyarország, „ezért értékrendünkben, társadalmi elismertségben méltó helyére kell emelni a tudást, a tudományt és a tudóst” – olvasható az alkalomra készített ismertetőben.

A kétevente kiosztott, jelentős anyagi elismeréssel járó díjban a tudomány bármely területén nemzetközi mércével is kiemelkedő teljesítményt nyújtó, magyar állampolgárságú vagy magyar származású kutató részesülhet. A díj nyerteséről független díjbizottság dönt, amelynek elnöke a Magyar Köztársaság mindenkori elnöke, tagjai a magyar tudomány és közélet kiemelkedő, elismert személyiségei.

Az idén ezen kívánalmaknak *Bor Zsolt* felelt meg. A Bolyai díjazott nevét Mádl Ferenc köztársasági elnök hozta nyilvánosságra 2004. október 10-én a Magyar Állami Operaházban megtartott ünnepségen.

A Bolyai-díjat 2000-ben *Freund Tamás* agykutató, akadémikusnak, 2002-ben *Roska Tamás* informatikai kutató, akadémikusnak ítélték oda.





A pedagógus

A PEDAGÓGUS SZEMÉLYISÉGÉNEK ÉS MAGATARTÁSÁNAK SZEREPE A NEVELÉSI FOLYAMATBAN

BÁBOSIK ISTVÁN

Lényeges törvényszerűsége az interperszonális viszonyulásoknak, hogy az egyén a másik emberhez mindig mint élményforráshoz viszonyul, mégpedig a pozitív élményforrást jelentő egyénhez pozitívan, a negatívhoz negatívan. (...) A vázolt összefüggésrendszer teszi érthetővé, hogy a gyerekek miért viszonyulnak sajátosan a különböző magatartástípusba tartozó pedagógusokhoz. (...) Az áttekintett összefüggések, pedagógiai törvényszerűségek ismerete támpontul szolgálhat ahhoz, hogy a nevelő-oktató tevékenység folyamatának konkrét szituációiban megtaláljuk azokat a megoldásmódokat, amelyek segítenek fenntartani, erősíteni a pozitív nevelő-gyerek kapcsolatokat.

Amennyiben a pedagógiai tevékenységet nem reduktív módon értelmezzük, vagyis nem úgy fogjuk fel, mint pusztán ismeretközvetítő tevékenységet, hanem mint a növendékek személyiségének egészét komplex módon fejlesztő, formáló folyamatot, akkor magától értetődővé válik, hogy ebben a folyamatban a pedagógus személyisége és magatartása is sokféle funkciót kell, hogy betöltsön.

Ezek közül a funkciók közül a legtöbb már ismert, bár a velük kapcsolatos ismereteink gyakran felszínesek, és nem mondhatjuk, hogy további kutatásuk, a működtetésükkel kapcsolatos törvényszerűségek, összefüggések mélyebb feltárása fölösleges lenne.

A továbbiakban a pedagógus személyiségének két, talán legfontosabb funkcióját, valamint ezek egymással alkotott kapcsolatát elemezzük, konkrétan: a pedagógus (I) szelektív funkcióját és (II) kapcsolatépítő funkcióját.





I. A PEDAGÓGUS SZELEKTÍV FUNKCIÓJA A NEVELÉSI FOLYAMATBAN

A szelektív funkción azt értjük, hogy a pedagógus mintegy szűrő tényezőként áll a gyerek és környezete között, s szelektálva közvetíti a szociális tér megnyilvánulásait, eseményeit, tartalmait a növendékek számára, preferálva azok közül a konstruktív, fejlesztő jellegűeket, s fékezve, gyengítve a destruktív jellegűek befolyását.

A szelektív funkció egy permanensen működtetett *szelektív hatásrendszer* által valósul meg, amely hatásrendszernek a pedagógus a forrása, s amelynek működtetése a pedagógus hivatás elválaszthatatlan velejárója.

A szelektív hatásrendszer lényegi és általános sajátossága, hogy pozitív elemei elősegítik a konstruktív szociális tartalmak beépülését, interiorizálódását a növendékek személyiségébe, negatív elemei pedig fékezik ezt az interiorizációs folyamatot.

Természetesen előfordul, hogy valamely pedagógus ezt a szelektív hatásrendszert nem működteti. Ekkor beszélünk pedagógiai közömbösségről, ami azt jelenti, hogy az illető pedagógus nem teljesíti funkcióját, vagyis nem nevel.

A rendkívül kiterjedt, sokelemű szelektív hatásrendszerről tudjuk, hogy az többféle hatáseggyüttesből épül fel. Ezek közül az alábbiak a legismertebbek:

- 1) a modellközvetítő hatáseggyüttes;
- 2) a megerősítő-leépítő hatáseggyüttes;
- 3) az argumentatív (igazoló-cáfoló) hatások együttese.

A felsorolt hatáseggyüttesek lényegében a szociális tanulás egy-egy sajátos változatát valósítják meg, s a személyiség különböző komponenseit fejlesztik, ilyen módon egymással nem helyettesíthetőek. Ellenkezőleg, egymást kiegészítik, s csak együttesen eredményezik a személyiség komplex és kiegyensúlyozott fejlődését.

Tekintsük át kissé közelebbről a fenti hatáseggyüttesek hatásmechanizmusát, s a pedagógus szerepét ezek működtetésében.

1) A *modellközvetítő hatáseggyüttes*

A modellközvetítő hatáseggyüttes lényegében a pedagógus által realizált demonstrált magatartási és tevékenységi, valamint döntési megnyilvánulások, minták formájában realizálódnak.

Természetesen ezek a megnyilvánulások a növendékek számára automatikusan nem válnak követendő modellekké, s a modelltanulás folyamatának elindítóivá.

Ehhez az szükséges, hogy a pedagógus *élményforrás* jelleggel bírjon a növendékek számára, s ebből következően folyamatosan figyelmük, érdeklődésük tárgyává váljék. Az élményforrás jelleg kialakulásának feltétele az, hogy a pedagógus a növendékek körében referencia-személlyé váljék, vagyis szuggesztív ha-





tással rendelkezék, más szóval tekintélyi személy legyen. Mindez csak akkor következik be, ha a pedagógus fölényhelyzetben van a személyi környezet más tagjaihoz, így mindenekelőtt a növendékekhez viszonyítva. A fölényhelyzetet pedig a pedagógus személyi többletei (pl. magas színvonalú szakmai ismeretek, általános műveltség, kulturált magatartás, stb.) biztosítják.

Összegezve tehát azt mondhatjuk, hogy a modellközvetítő hatáseggyüttes hatékonyságát és ezzel a modelltanulás eredményességét a pedagógus személyi többletei alapozzák meg. Ebből következően a pedagógus hivatásbeli kötelessége személyes lehetőségeinek, kifejleszthető személyi többleteinek számbavétele, s ezek folyamatos fejlesztése és karbantartása.

2) A megerősítő-leépítő hatáseggyüttes

Ami a megerősítő-leépítő hatáseggyüttest illeti, ez a morális és önfejlesztő magatartás- és tevékenységformák megerősítésére, s ugyanakkor a destruktív megnyilvánulások visszaszorítására, szelektálására szolgál.

A pedagógus ezt a hatásrendszert jutalmazó illetve szankcionáló reagálás formájában alkalmazza. Ezeknek a hatásoknak ő a forrása, ezeket tehát produkálnia kell a tanulók magatartás- és tevékenységrepertoárjának szocio-morális formálása érdekében.

Úgy is fogalmazhatunk, hogy a pedagógusnak hivatásából fakadó kötelezettsége folyamatosan reagálni a növendékek konstruktív és destruktív megnyilvánulásaira, mert ez biztosítja a konstruktív magatartás- és tevékenységrepertoár kialakulási folyamatának orientálását. Ebben az esetben tehát a folyamatosságot elengedhetetlen feltételnek kell tekintenünk az eredményes szelekció tekintetében.

3) Az argumentatív hatáseggyüttes

Végül az argumentatív hatáseggyüttest említve azt kell kiemelnünk, hogy ez a normatanulás, vagyis a meggyőződésformálás feltétele. Ebben az esetben lényegében a normák, nézetek, eszmék interiorizációjáról, elfogadtatásáról, meggyőződéssé változtatásáról van szó. Ehhez elengedhetetlen a nevelő argumentatív magatartása, bizonyítékok, tények, érvek felsorakoztatása az elfogadtatni szándékozott normák, nézetek, eszmék mellett. Ezek nélkül nincs eredményes meggyőződésformálás.

Ugyanakkor ki kell emelni, hogy az argumentatív (igazoló-cáfoló) hatáseggyüttes hatékony alkalmazása szorosan kötődik a pedagógus személyiségéhez. Ez azon az alapon állítható, hogy az argumentáció akkor igazán hatékony, ha ezt szuggesztív referencia-jelleggel bíró személy végzi. Márpedig a pedagógus – hivatásából adódó jogi, valamint ismeretbeli és műveltségbeli személyi többletei révén – többnyire rendelkezik ezekkel a személyiségbeli feltételekkel, vagy meg tudja szerezni ezeket.





Az eddigi áttekintésből is nyilvánvalóan kitűnt, hogy a pedagógus személyes részvétele, személyisége a nevelési folyamat kulcsfontosságú elemeinek realizálásához elengedhetetlen feltétel. A fentiekhez azonban további lényeges adalékként hozzá kell tennünk, hogy a pedagógus szelektív funkciójának, s a szelektív hatásegysétek hatékony érvényesüléséhez a pedagógus részéről további személyes közreműködés szükséges, nevezetesen a *kapcsolatépítés* a növendékekkel. Ez tehát azt jelenti, hogy a pedagógusnak a nevelési folyamatban van egy további fontos funkciója: a kapcsolatépítő funkció. Ennek jelentősége olyan formában fogalmazható meg, hogy a szelektív funkció érvényesítése csak a kapcsolatépítő funkció érvényesülése esetén lehetséges.

Nézzük meg a továbbiakban kissé közelebbről, hogy mit jelent és hogyan történhet a kapcsolatépítő funkció érvényesítése.

II. A PEDAGÓGUS KAPCSOLATÉPÍTŐ FUNKCIÓJA A NEVELÉSI FOLYAMATBAN

A pozitív tanár-diák kapcsolat az a híd, amelyen keresztül a nevelő hatások közvetítődnék. E nélkül a feltétel nélkül az adott gyerek nem fogadja el a pedagógus formáló befolyását, tehát a vele pozitív kapcsolatban nem álló nevelő számára pedagógiailag hozzáférhetetlenné, lényegében nevelhetetlenné válik. Ezen a ponton azonban kérdésként vetődik fel az, hogy van-e jól értelmezhető technikája az ilyen kapcsolatok megalapozásának. A kérdésre igennel válaszolhatunk. A megoldás az *empatikus bánásmód*.

Az empatikus bánásmód, mint a pozitív tanár-diák kapcsolat alapja

Az empatikus bánásmód beleélő bánásmódot jelent, a mások helyzetének, lelki állapotának megértését, mérlegelését, s az ennek megfelelő bánásmódot.

Így megfogalmazva azonban az empatikus bánásmód lényege, mibenléte kissé homályban marad. Tisztázni és konkretizálni szükséges azt, hogy valójában mibe kell beleélni magunkat a kapcsolatok pozitív irányú beállítása érdekében. Erre röviden azt válaszolhatjuk, hogy az emberek szükségletrendszerébe, vagyis személyiségük és magatartásuk egyik legfontosabb determinánsába történő beleélésről, és a szükségletrendszer egyéni sajátosságainak megfelelő hatások, eljárások tudatos alkalmazásáról van szó az empatikus bánásmód esetében.

Azonban még mindig nem határoztuk meg közelebbről azt, mi a feltétele annak, hogy beleéljük magunkat a másik ember szükségletvilágába. Ez nem más jelent, mint a szükségletrendszer *helyes diagnózisát*. Csak az emberek egyéni szükségletrendszerbeli sajátosságainak megismerése esetén tudjuk ugyanis a szükségletrendszernek adekvát hatásokat produkálni, és elkerülni a frusztráló, a szükségletek érvényesítését korlátozó, s ennek következtében kapcsolatromboló akciókat, megnyilvánulásokat.





Az empatis bántásmód interperszonális kapcsolatokra kifejtett hatásmechanizmusának helyes értelmezéséhez tudnunk kell, hogy az interperszonális viszonyulások az érzelmek keletkezésével függenek össze. Ezt úgy kell érteni, hogy az egyik ember számára a másik ember, a kortárs-csoport valamely tagja, vagy valamely tekintélyi személy, ha vele kapcsolatba kerül, szinte törvénszerűen előbb-utóbb pozitív vagy negatív élményforrássá válik. Pozitív élményforrás lesz akkor, ha szükségletkielégítő hatásokat produkál, illetve nem frusztrálja a szükségletrendszerünket, és negatív élményforrás akkor, ha szükségletrendszerünket frusztráló, korlátozó akciókat, hatásokat indít el. Ebből következő lényeges törvénszerűsége az interperszonális viszonyulásoknak, hogy az egyén a másik emberhez mindig mint élményforráshoz viszonyul, mégpedig a pozitív élményforrást jelentő egyénhez pozitívan, a negatívhoz negatívan. Ez azzal magyarázható, hogy a valamely szükségletet frusztráló hatásaink az egyénben negatív érzelmi állapotot, közérzetet keltenek, ami őt szembefordítja velünk. Ezzel szemben, ha szükségletei valamelyikének érvényesítését tesszük lehetővé számára, ezzel nála pozitív érzelmi közérzetet indukálunk, s ezáltal hangoljuk pozitív viszonyulásra irányunkban.

A vázolt összefüggésrendszer teszi érthetővé, hogy a gyerekek miért viszonyulnak sajátosan a különböző magatartástípusba tartozó pedagógusokhoz.

Régen felismert tény, hogy az autokrata magatartású pedagógusok általában negatív viszonyulást ébresztenek a gyerekekben önmagukkal szemben. Ennek az a magyarázata, hogy az autokrata magatartás legfőbb jellegzetessége a korlátozó, frusztráló jelleg, a kudarcvisszajelzések gyakorisága és a sikervisszajelzések ritka, esetleges volta. Ezek a megnyilvánulások természetesen gyakran keltenek a gyerekek körében negatív érzelmi élményeket. Így az autokrata magatartású pedagógus mint negatív élményforrás jelenik meg a gyerekek számára, s ennek megfelelően mint negatív élményforráshoz, vagyis negatívan fognak hozzá viszonyulni.

Ezzel szemben a demokratikus magatartástípusba sorolható pedagógusok magatartására az jellemző, hogy kerülnek a fölösleges korlátozó-frusztráló és kudarcvisszajelző hatásokat, viszont törekszenek a gyakori sikervisszajelzések produkálására az indokolt esetekben. Ennek megfelelően az általuk alkalmazott hatásrendszer és magatartásuk megnyilvánulásai gyakran keltenek a gyerekekben pozitív érzelmi élményeket, melyek forrása a pedagógus. Ilyen módon tehát hozzá mint pozitív élményforráshoz, vagyis pozitívan fognak viszonyulni a gyerekek.

Természetesen ismételtén utalnunk kell arra, hogy a pozitív tanár-diák kapcsolat eredményes és tudatos megalapozása, vagyis az empatis bántásmód következetes és szakszerű érvényesítése csak abban az esetben valósítható meg, ha helyesen diagnosztizáljuk a gyerekek szükségletrendszerét, s ennek a helytálló diagnózisnak az alapján szervezzük pedagógiai hatásrendszerünket. Amennyiben nem ezt tesszük, szinte elkerülhetetlenül pedagógiai hibákat követünk el, és kapcsolataink a gyerekekkel nem javulnak, sőt esetleg romolhatnak is.





Ilyen, a szükségletrendszer helytelen diagnózisából eredő pedagógiai hiba a *téves jutalmazásnak* nevezett eljárás. Ennek megértéséhez azt kell tudnunk, hogy a jutalmazás akkor éri el a célját, vagyis akkor kelt a gyerekekben pozitív érzelmi élményt, s javítja kapcsolatát a jutalmazó személyével, ha valamely szükségletének a jutalom megfelel. Azonban ha nincs egybeesés a jutalom és a gyerek elvárásai, szükségletei között, ezek a pozitív következmények elmaradnak, sőt negatív érzelmi élmények és kapcsolatromlás fogja kísérni az ilyen jutalmazó akciót. Ez történik többek között az olyan könyvjutalom esetében, amelyet formálisan alkalmas a pedagógus, vagyis nem mérlegeli azt, hogy a gyerek igényének milyen könyv felel meg legjobban, s nem személyiségéhez, szükségleteihez alkalmazva választja meg a jutalom tárgyát.

Azt mondhatjuk tehát, hogy mind az empatikus bánásmód érvényesítése, mind pedig a kapcsolatokat rontó pedagógiai hibák (a téves jutalmazások) elkerülése nélkülözhetetlenné teszi a szükségletrendszer helytálló diagnosztizálását.

Tekintsük át a továbbiakban a helyes diagnózis felállításának útjait, lehetőségeit.

A *személyiség* szükségletrendszeréről négy információs csatorna felhasználásával alkothatunk képet. Ezek az információs csatornák az alábbiak:

- a) a verbális kommunikáció;
- b) a metakommunikáció;
- c) az egyén tárgyi rekvizitumai;
- d) a személyi rekvizitumok köre.

a) A verbális kommunikáció

Ami a verbális kommunikációt illeti, ez a leggyakrabban és a legtermészetesebb módon igénybe vehető információs csatorna. A személyiség és a szükségletrendszer jellegzetességeibe is jó betekintést nyújt. Ez annál is inkább így van, mivel az ember egyik általános sajátossága, hogy személyiségében egy erőteljes „önleplező tendencia” működik, ami azzal a következménnyel jár, hogy szinte mindenki szívesen beszél, nyilatkozik önmagáról, s ezzel mintegy öntudatlanul is közreműködik szükségletrendszere diagnosztizálásában.

Mindezt ismerve tehát a pedagógusnak keresnie kell a kommunikációs lehetőségeket a gyerekekkel, mivel így juthat a diagnózis alapjául szolgáló információkhoz. Ebből az is következik, hogy a pedagógus oldaláról érvényesített túlzottan távolságtartó *szeparatív magatartás* pedagógiai hibának tekinthető. Ezzel szemben az együttműködés, a gyerekek által végzett tevékenység folyamatába történő bekapcsolódás kedvez a kommunikatív kapcsolatnak, és így segíti az információk gyűjtését.

Itt kell megjegyezni, hogy pedagógiai hiba a kommunikációs tér beszűkítése, a kommunikációnak a pedagógus részéről történő korlátozása. Ennek a hibának az elkövetésére elsősorban az autokratikus magatartású pedagógusok hajlamosak.





A kommunikációnak tehát minden gyerekre kiterjedőnek, plenáris jellegűnek kell lennie, ebből kirekeszteni senkit nem szabad. Amennyiben nem ez történik, annak több kedvezőtlen következménye alakul ki.

Az egyik ilyen következmény az lesz, hogy a kommunikációs folyamatból kirekesztett gyerekek mellőzöttek érzik magukat, a kirekesztésben személyiségük leértékelésének megnyilvánulását látják. Ezt súlyos, személyiségük egészére vonatkoztatott kudarcvisszajelzéseként élük meg, ami szembefordítja őket a pedagógussal, kapcsolatukat általában végérvényesen negatív irányba fordítja.

További, negatív következménye a kommunikációs tér beszűkítésének az, hogy az osztály klikkesedni fog, szociometriai értelemben kettészakad. Kialakul azoknak a gyerekeknek a csoportja, akikkel a pedagógus kommunikál, és elkülönül azoktól, akik kirekesztődnek a kommunikációból. Ez a helyzet pedig a tanulók közti kapcsolat romlásához, osztályon belüli feszültségek keletkezéséhez, a munkát kedvezőtlenül érintő légkör kialakulásához vezet.

Ami a pedagógust illeti, a beszűkült kommunikációs tér őt magát információk szerzésének lehetőségétől fosztja meg, s ez gátolni fogja a gyerekek egy részének, az osztály egy-egy rétegének jobb megismerésében, ezzel pedig a kapcsolatépítésben. Ezen túlmenően az a kivételezett réteg, amellyel a pedagógus kommunikációs kapcsolatot tart fenn, éppen kivételezett helyzetének fenntartása érdekében szelektált információkat, a valóságnak csak a pozitív oldalait tükröző információkat közvetít a pedagógus felé. Ez téves énképet és téves helyzetértékelést alakít ki a pedagógusban, ami hibás döntésekre készíti, s további kapcsolattromláshoz vagy ennél is komolyabb pedagógiai következményekhez vezet. Az ilyen pedagógusokra (s ide általában az autokrata magatartású pedagógusok sorolhatók) érvényes az a törvényszerűség, hogy *minél hosszabb ideje működnek a pályán, szubjektíve annál jobb pedagógusnak tartják magukat, de objektíve annál rosszabb pedagógusokká válnak.*

b) A metakommunikáció

A verbális kommunikációt jól egészítik ki a metakommunikatív (arcjátékon és taglejtéseken alapuló) jelzések. Ezzel kapcsolatban szükséges kiemelni, hogy megbízhatóságuk jobb a verbális megnyilatkozásokénál. Éppen ezért, ha a kétféle jelzés között ellentmondás észlelhető, akkor célszerűbb a metakommunikatív megnyilvánulásokat tekinteni hitelesekknek.

c) Az egyén tárgyi rekvizitumai

A kommunikáción kívül sokféle információhoz juthatunk a személyiség jellemző jegyeivel kapcsolatban, így szükségletrendszerét illetően is az egyén tárgyi rekvizitumainak, vagyis tárgyi kelléktárának megfigyelése, elemzése útján. Ebben az esetben az egyén ruházatának, cipőjének, táskájának, iskolai felszerelésének ren-





dezettsége, ápoltsága, gondozottsága az, ami figyelmet érdemel. Természetesen sokféle következtetés vonható le abból is, ha megfigyelhetjük, hogy az illető mit olvas, vagy a szabad idejének kitöltéséhez milyen eszközöket vesz igénybe.

d) A személyi rekvizitumok köre

A rekvizitumok másik változatát a személyi rekvizitumok képviselik, amelyek az egyén baráti körét, személyes kapcsolatrendszerét jelentik. Ennek a kapcsolatrendszernek a színvonalát, minőségét, igényesen vagy igénytelenül, illetve sajátos igények, szempontok alapján történt kialakítását megfigyelve vonhatunk le hasznosítható következtetéseket.

Az áttekintett információs csatornákat célszerű olyan módon igénybe venni, hogy az általuk közvetített jelzéseket nem esetlegesen és rendezetlenül, hanem már eleve meghatározott szempont-rendszer szerint, tehát rendezetten gyűjtjük. Így nem egy áttekinthetetlen információhalmaz, hanem a szükségletrendszer sajátosságait differenciáltan tükröző, jól tagolt információs háló birtokába jutunk, ami kapcsolatformáló döntéseinkhez megbízható támpontul szolgál.

Kérdés, hogy rendelkezünk-e ilyen szempont-rendszerrel, s ha igen, ez milyen elemekből épül fel. A kérdésre igennel válaszolhatunk, s ehhez még azt fűzhetjük hozzá, hogy a szempont-rendszer a szükségletrendszer tagolódásával és felépítésével azonos, vagyis célzottan az egyes szükségleti rétegekről s az azokon belüli konkrét szükségletformákról kell információkat gyűjtenünk. Amennyiben tehát ismerjük a szükségletrendszer struktúráját, máris birtokában vagyunk az információgyűjtés és -rendezés szempont-rendszerének.

A továbbiakban a szükségleti rétegek és az egyes szükségletformák diagnosztizálását, s az ennek nyomán alkalmazhatóvá váló empatikus kezelési technikákat tekintjük át.

Az egyes szükségletek diagnosztizálása és empatikus kezelési technikái

A személyiség-struktúrában a szükségleteknek két alapvető rétege érdemel kitüntetett figyelmet az interperszonális kapcsolatok formálása szempontjából.

a) A biogén szükségletek

Az egyik, az egyszerűbben diagnosztizálható, s egyszerűbben is kezelhető réteg a biológiai természetű, tehát velünk született (szabatos elnevezés szerint biogén) szükségletek rétege.

Ennek a szükségletcsoportnak a diagnózisa azért egyszerű, mert ezek a szükségletek minden egyén személyiségében jelen vannak, tehát nem individuális jellegűek.





A biogén szükségleti rétegnek az interperszonális viszonyulások szempontjából legfontosabb tagjai a következők:

- táplálkozási szükséglet,
- mozgásszükséglet,
- a pihenés szükséglete,
- játékszükséglet,
- a változatosság iránti szükséglet,
- a szellemi aktivitás szükséglete,
- az eredményesség iránti szükséglet.

Ezeknek a szükségleteknek a meglétét vagy hiányát tehát nem kell kutatnunk, mivel ezek adottak. Legfeljebb az intenzitásbeli eltérések feltárása jelenik meg diagnosztikai feladatként.

Ami kezelésük technikáját illeti, ez is egyszerű. A biogén szükségletek frusztrációja ugyanis nagy óvatosságot igényel, illetve ezek frusztrációja még enyhe formában sem ajánlatos. Kivételt képez ez alól a szabály alól a játékszükséglet és a változatosság iránti szükséglet, ahol nevelési céllal eseti korlátozások a magatartás konstruktív irányba terelése céljából alkalmazhatóak.

Ezen túlmenően tudatában kell lennünk annak, hogy a többi biogén szükséglet frusztrációja radikális és nagymérvű, főként pedig tartós illetve maradandó kapcsolatromlást idéz elő. Ez a tény is indokoltá teszi, hogy a modern államok nevelési gyakorlata tiltja az ilyen frusztráló hatások alkalmazását.

b) A szociogén szükségletek

Bonyolultabbak a diagnózis útjai és a kezelési technikák a nem velünk született, hanem későbbi környezeti-pedagógiai hatások nyomán kifejlődő, úgynevezett szociogén szükségletek esetében. Ebből a körből az alábbi szükségleteket emeljük ki, mint a kapcsolatok alakításának legfontosabb tényezőit:

- a szokásokat,
- az életvezetési modelleket (példaképeket, eszményképeket)
- és a meggyőződések rendszerét.

A *szokások* felismerése, az egyén szokásrendszerének feltérképezése nem jelent különösebb nehézséget, mivel azok a magatartásképpen szembevető formában jelennek meg. Ezenkívül az egyén kommunikációs folyamatban is különösebb visszafogottság nélkül nyilatkozik általában a szokásairól, sőt az azokkal kapcsolatban direkt formában megfogalmazott kérdésekre is válaszol.

A diagnosztizálás tehát ebben az esetben viszonylag egyszerű. Ugyanakkor a szokások kezelési technikája már kellő körültekintést igényel. Ennek kialakítása során figyelembe kell venni azt aényt, hogy minél kialakultabb a személyiség,





annál szilárdabbak a szokásai, s annál érzékenyebb azok frusztrációjára. Ezen túlmenően azt is tudnunk kell, hogy a kialakult szokás mintegy uralkodik az egyénen, tehát attól, ha szeretne is, nem könnyen tud szabadulni. Mindez azt jelenti, hogy *valamely szokás érvényesítésének közvetlen megtiltása, vagy az annak felfüggesztésére vonatkozó ultimátumszerű követelés nem vezet eredményre. Az ilyen követeléseknek, tilalmaknak az egyén nem tud haladéktalanul eleget tenni, viszont ezek súlyosan frusztrálják őt, és maradandó kapcsolatromláshoz vezetnek.*

Ez azonban nem jelenti azt, hogy a szokásrendszer elemei végzetszerűen megváltozhatatlan képződményei a személyiségnek. Az átalakítás lehetséges, de hosszabb távon és kompromisszumos úton, vagyis *ellentételezést* felkínálva. Az ilyen megoldás nem fenyeget kapcsolatromlással.

Természetesen a már kialakult szokások érvényesülését felkínáló akciók, hatások, így mindenekelőtt a különböző feladatok szokásrendszerhez igazított elosztása, terítése, ütemezése, individualizálása egyértelmű kapcsolatjavító tényezőként funkcionál.

Az életvezetési modellek (példaképek, eszményképek, életcélok, életideálok) diagnosztizálása a szokásokhoz viszonyítva bonyolultabb, és áttételesebben valósítható meg. Ezekre a szükségletformákra direkt módon rákérdezni nem célszerű, ez esetleg bezárkózást, bizalmatlanságot vonna maga után. Azonban tudjuk, hogy az életvezetési modellek meghatározott tevékenységformákban tárgyiasulnak. Ez azt jelenti, hogy az egyén erősen kötődik egyes konkrét tevékenységformákhoz, azokat élete fontos elemeiként értelmezi, amelyek nélkül életét üresnek érezné, amelyek nélkül életcéljai sem lennének elérhetőek, vagy amelyek megszépítik az életét.

Ezekről az egyén által preferált tevékenységformákról már informálódhatunk annak veszélye nélkül, hogy ez az erősen áttételes és indifferens informálódás bizalmatlanságot váltana ki. Az így feltárt tevékenységrendszer tehát az, amelyben az életvezetési modellek megtestesülnek, s ezek frusztrációját szükséges elkerülnünk, ha kapcsolatainkat az illető egyénnel pozitív módon szándékozunk alakítani.

A vázolt összefüggések érvényesülése jól nyomon követhető azokban az esetekben, amikor a gyerek és családja kialakítottak egy olyan élettervet, amely a gyerek valamely jó adottságára vagy speciális képességére épül (pl. jó sportbeli adottságok vagy zenei képességek). A család és a gyerek egyaránt úgy ítélik meg, hogy a gyerek életútjának sikeressége ezen adottságok vagy képességek fejlesztésével biztosítható. Ezért arra törekcsenek, hogy a gyerek rendszeresen sportoljon, vagy zenét tanuljon, zenekarban játsszon, énekarban énekeljen, hangversenyekre járjon. Amennyiben ezeket a törekvéseket, illetve az ezeket megtestesítő tevékenységformákat az iskola vagy a pedagógus korlátozni próbálná, ez súlyosan rontaná a pedagógus-gyerek, illetve az iskola-család közti kapcsolatrendszert, mert ez az életvezetési modellt frusztrációjával lenne azonos.





Ilyen helyzetek megelőzése, tehát az életvezetési modellek empátiás kezelése kompromisszumkésztséget és találékonyságot igényel mindenekelőtt a szakmai tényező, tehát a pedagógus részéről. Meg kell találnia azokat a megoldásmódokat, amelyek keretében az iskola elvárásai, követelményei mellett a család és a gyerek jogos törekvései, életvezetési elképzelései is érvényesülhetnek, ha nem egyidejűleg, akkor váltakozva, ha nem egyenlő súllyal, akkor váltakozó dominanciával.

A személyközi viszonyulások alakulása szempontjából a legkritikusabb szükségletformának a *meggyőződésrendszer* tekinthető. Ez annak alapján állítható, hogy az egyén talán meggyőződéseivel azonosul a legerőteljesebben, s az ezek megváltoztatására irányuló törekvéseket tolerálja a legkevésbé.

Tovább bonyolítja a problémát az a körülmény, hogy a meggyőződésrendszer önmagában is összetett képződmény, amely más-más természetű, egymástól eltérő módon funkcionáló, s egyúttal más-más bánásmódot igénylő meggyőződés-csoportokból tevődik össze.

A meggyőződésrendszeren belüli, legmagasabb rendű, s gyakran az egész életen át funkcionáló, rendkívüli erejű döntés-meghatározó meggyőződés-csoport az *eszmei-ideológiai* meggyőzések együttese. Amennyiben ez a meggyőződés-csoport kialakult a személyiségben, döntés-meghatározó funkciója mellett az egyént elemi erővel ösztönzi ezen meggyőzések védelmére is. Ez nyilvánul meg akkor, ha az embert eszmei-ideológiai meggyőzésekkel szembeesetett érvekkel szembeesetjük. Ezeket frusztráló hatásokként éli meg, s a frusztrációval szemben ellenérvekkel védekezik, vita robban ki a felek között, ami elmérgesedhet, és komoly kapcsolatromláshoz vezethet.

A pedagógusnak tekintettel kell lennie arra a tényre, hogy az állami iskola eszmei-ideológiai tekintetben semleges terep. Itt tehát a pedagógus nem is jogosult a gyerekek ezen területen meglévő meggyőzésekkel történő foglalkozásra. Ennek ellenére spontánul is megnyilatkozhatnak a gyerek ilyen jellegű meggyőzések, elindulhatnak viták is ezt követően, s előfordulhat az is, hogy a pedagógust is törekszenek a szembenálló felek a vitába bekapcsolni. A célszerű magatartás a pedagógus részéről ilyen esetben az, ha ő maga nem vállalja a vita elindítójának vagy gerjesztőjének szerepét, mivel ez feltétlenül szembeállítaná a vita egyik vagy másik résztvevőjével, s ezen túlmenően a gyerekek közti kapcsolatok romlását is előidézné ilyen módon. Ehelyett ajánlható a kialakuló viták kezdeti fázisban történő leállítás, illetve szaktárgyi, szakmai mederbe terelése. Az ilyen területeken folyó vita nem hogy kapcsolatot nem rombol, de ismereteket és képességeket is fejleszt.

A személyközi kapcsolatok alakulásában szerepet játszó másik meggyőződés-csoportot az *egyénnek önmagára vonatkozó meggyőzések* alkotják.

Ezzel a meggyőződés-csoporttal minden ember rendelkezik, többé-kevésbé differenciált formában, s ezt nevezzük *énképnek*.





Az énkép mindenkire érvényes tulajdonsága az, hogy ennek mérlege az egészséges személyiség esetében mindig pozitív. Ez azt jelenti, hogy az egyén általában tisztában van azzal, hogy neki vannak hibái, sőt, a legtöbbször nevesíteni is tudja ezeket, de velük szemben tudatosítja magában pozitív tulajdonságainak listáját is, úgy, hogy énképében ezek domináljanak.

Általános törvényszerűség, hogy az embert minden olyan körülmény, hatás erősen frusztrálja, ami fenyegeti énképének pozitívum-szintjét, vagyis énképének leértékelésére irányul. Különösen erős frusztráló élményt, s ezzel együtt drasztikus kapcsolatromboló hatást kelt az emberben, ha énképének egészével kapcsolatban fogalmazznak meg negatív értékítéleteket. Ezek általában a negatív osztályba sorolás formájában öltenek testet, amikor többek között azt mondjuk valakinek, hogy „Te nem tudsz semmit”, vagy „Te nem vagy idevaló”, vagy „Belőled nem lesz semmi”, stb.

Magától értetődik, hogy éppen a radikális kapcsolatromlás elkerülése érdekében, bármely korosztály esetében a negatív osztályba sorolás alkalmazása nem csupán nem kívánatos, hanem kimondottan tilos! Ugyanakkor természetes, hogy mindazok a visszajelzések, amelyek az egyén énképének valamely pozitív elemét emelik ki, valamely értékes tulajdonságát ismerik el, pozitív érzelmi élményt és közérzetet keltenek, s javítják az illető kapcsolatát az ilyen visszajelzéseket adó személlyel.

Az énképet alkotó meggyőződéscsoporton belül további két meggyőződésrendszerbeli alcsoportot tudunk megkülönböztetni:

- az egyénnek önmaga külsejére vonatkozó meggyőződéseit,
- és az egyénnek önmaga produkcióival kapcsolatos meggyőződéseit.

Az *egyénnek önmaga külsejére vonatkozó meggyőződéseit* külső énképnek is nevezhetjük.

A külső énképre ugyanaz jellemző, mint az énképre általában, nevezetesen az, hogy az egyén értelmezésében ennek mérlege is mindig pozitív. Tehát ha tudtában vagyunk is külsőnk hátrányos vonásainak, de meg vagyunk győződve arról, hogy ennél lényegesebbek és számosabbak előnyös jellegzetességeink.

Az egyén kortól és nemtől függetlenül érzékeny a külsejére vonatkozó visszajelzésekre, ennek megfelelően javulnak a kapcsolatai a pozitív visszajelzéseket adó személyekkel, s negatív viszonyulása alakul ki a kedvezőtlen visszajelzéseket adó személyek iránt. Nem egyszer lehet tapasztalni, hogy a pedagógus rövid, elismerő megjegyzése valamelyik gyerek hajviselésére, valamilyen új holmijára vagy testalkatának előnyös változására napokra boldoggá tehetik a gyereket, és ennek nyomán tartós jó kapcsolat alakul ki köztük. Ugyanakkor az ironizálás a gyerek külsejével kapcsolatban egy életre elronthatja a pedagógus és a gyerek közti jó viszonyt.





Az embernek *önmaga produkcióival kapcsolatos meggyőződéseit* illetően azt kell tudnunk, hogy a frissen létrehozott produkciót általában nem vagyunk képesek objektíven értékelni, hanem ezek túlértékelésére vagyunk hajlamosak. Csak hosszabb-rövidebb idő elmúltával, tehát bizonyos időbeli távlatból szemlélve válnak a saját produkcióink tárgyilagosan értékelhetővé számunkra.

Ebből az következik, hogy óvatosságot, tapintatot, főként pedig jól átgondolt érvelést kíván a tanulók feleleteinek, dolgozatainak, házi feladatainak, manuális vagy egyéb teljesítményeinek értékelése, amennyiben azok nem kifogástalanok. Ellenkező esetben a gyerek rosszindulatot, ártó szándékot, szándékos leértékelést, negatív irányú elfogultságot, szubjektívizmust tételez fel, nem fogadja el tárgyilagosságnak, hitelesnek az értékelést, és romlik a kapcsolata a pedagógussal.

Az eddigiekből kitűnt, hogy a pozitív tanár-diák kapcsolat kialakulásában, megalapozásában lényegében döntő szerepük van a különböző értékelő-, siker- vagy kudarcvisszajelző technikáknak, azok helyes megválasztásának, szakszerű alkalmazásának.

Természetesen mindaz, amit a fentiekben felvázoltunk, nem meríti ki a pozitív emberi kapcsolatok kialakításának minden lehetséges mozzanatát. Viszont az áttekintett összefüggések, pedagógiai törvényszerűségek ismerete támpontul szolgálhat ahhoz, hogy a nevelő-oktató tevékenység folyamatának konkrét szituációiban megtaláljuk azokat a megoldásmódokat, amelyek segítenek fenntartani, erősíteni a pozitív nevelő-gyerek kapcsolatokat, s ezáltal elfogadó attitűdöt kialakítani a gyerekek körében a nevelő hatások iránt.

Végezetül ismételtén kiemeljük, hogy a pozitív nevelő-növendék kapcsolat nélkül nem érvényesíthető teljes értékűen a pedagógus szelektív funkciója sem a nevelési folyamatban, tehát érdemi nevelő tevékenység e nélkül a feltétel nélkül nem végezhető. Mindez arra is figyelmeztet, hogy a pedagógus minőségileg más, lényegesen több, mint ismeretközvetítő tényező, s széles skálájú feladatkörének tudatában, a sokoldalú feladatrendszer megoldását szolgáló technikák, eljárások ismeretében kell tevékenykednie.



IRODALOM:

- Bábosik István (szerk.): *A modern nevelés elmélete*, Telosz Kiadó, Budapest, 1997.
- Bábosik István: *A tanár-diák kapcsolat formálásának lehetőségei*, in: Gácsér J. (szerk.): *Pedagógiai antológia IV.* 81-88.l. JGyTF Kiadó, Szeged, 1997.
- Bábosik István: *A nevelés elmélete és gyakorlata*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1999.
- Bábosik István: *Alkalmazott neveléstudomány*, OKKER, Budapest, 2003.
- Bábosik István: *Neveléstudomány*, OSIRIS Kiadó, Budapest, 2004.
- Donáth B.: *A tanár-diák kapcsolatáról*, Tankönyvkiadó, Budapest, 1977.
- Fodor L.: *Az iskola pedagógiai világa*, Educatio Kiadó, Kolozsvár, 2001.
- Heckhausen, H.: *Motivation und Handeln*, Springer Verlag, Berlin, Heidelberg, New York, 1980.
- Joppien, H-J.: *Pädagogische Interaktion*, Bad-Heilbrunn, 1981.
- Lénárd Sándor – Rapos Nóra (szerk.): *Ötletek az adaptív oktatáshoz*, Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2004.
- Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 1999.
- M. Nádasi M.: *Adaptívitás az oktatásban*, Comenius Kiadó, Pécs, 2001.
- Reich, K.: *Systemisch-Konstruktivische Pädagogik*, Neuwied, Krißtel, Berlin, 1996.
- Réthy Endréné: *Motiváció, tanulás, tanítás*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2003.
- Skiera, E.: *Egy antropológiai pedagógia alapvonásai*, ELTE TKF Neveléstudományi Tanszék, 1994.





ÍRÓK A PEDAGÓGIÁBAN, PEDAGÓGUSOK AZ IRODALOMBAN

SÁLYINÉ PÁSZTOR JUDIT

Az egész társadalom dolgozhatik azon a nagy munkán, amely: a jövő nemzedék előkészítése. S van-e valami nagyobb dolog? Ezzel szemben mindent félre kell tenni. Még egyszer mondom: egész jelenünk, minden küzdelmével, elenyésző csekélység a jövőhöz, a Wells *New Republic*ájához képest.” (Babits Mihály)

A magyar irodalomtörténet közismer-
ten bővelkedik olyan írói-költői telje-
sítményekben, amelyet alkotóiknak
a pedagógiában tett kisebb-nagyobb
kirándulása színezt. A példák Bornemi-
sza Pétertől Csokonai Vitéz Mihályon,
Arany Jánoson, Babits Mihályon, Né-
meth Lászlón és másokon keresztül
egészen a jelenig, Jókai Annáig vagy
Zalán Tiborig hosszán sorolhatók. E ki-
rándulások főként két vonatkozásban
számíthatnak az utókor érdeklődésére.
Egyfelől a tanítás során keletkezett
élményanyag beépülhetett az életmű
szövedékébe, ahogyan ez a *Timár Virgil*
fiában, az *Orbán* lelkében vagy *A lámpás-*

ban történt. Másrészt az irodalom felől
érkezőt sajátos helyzete óhatatlanul
befolyásolta pedagógiai tevékenységé-
ben. Az ezzel kapcsolatban rögzített
önreflexiók így egyszerre váltak a ma-
gyar irodalom- és pedagógiatörténet
részévé, legmarkánsabban talán Szabó
Dezső és Németh László írásaiban.

Irodalomnak és pedagógiának a mű-
vészi személyiségben létrejövő találko-
zása a két tevékenységforma összeveté-
sének és összehasonlításának a kérdése-
it vetették ill. vetik fel. A hagyományos
megközelítésben az irodalom a kultú-
rateremtés, a pedagógia a kultúráköz-
vetítés területe. Az európai gondolko-
dásban hosszú évszázadokon át meg-
határozó volt az a vélekedés, hogy az
irodalom – általában a művészetek –
feladata a gyönyörködtetés mellett a
tanításra-nevelésre is kiterjed. Ugyan-
akkor a pedagógiai irodalomban komoly
szerepet játszott az a nézet, amely
az oktatás-nevelés folyamatában az esz-
tétikum jelentőségét hangsúlyozta.

Mégis, jó írónak és egyszersmind jó
tanárnak lenni sosem volt könnyű fel-
adat. Ezt közvetve alátámasztja az a
tény is, hogy nemigen van olyan példa
a magyar irodalomban, ahol jelentős
művészi teljesítményt egy egész életen
átívelő sikeres pedagógiai munkálko-
dás kísért volna.

„ÉN EGÉSZ NÉPEMET FOGOM...”

Ennek egyik oka az lehetett, hogy az
átjárhatóság ellenére a kétféle tevékeny-
ségforma számos vonatkozásban még-





iscsak másféle tehetséget, készséget, tudást és habitust igényel. A jeles írók jól sikerült pedagógiai szereplésénél mindig felvetődik az inkább költői kérdés, hogy felismeréseiket, módszereiket mennyire lehet akár részlegesen is továbbadni. Az „ahány tanár, annyi módszer” felszínes bölcsessége nyilvánvalóan nem válasz a dilemmára. Közelebb járunk az igazsághoz, ha az alkotói szabadságnak a művészi alkotásban és a pedagógiai munkában tetten érhető eltérő mértéke felől közelítjük meg a jelenséget. Bármennyire jogosnak is ítéljük az alkotó pedagógia követelményét, nehezen vitatható, hogy egy adott tudásanyag értelmezése, majd átadása kisebb mozgásteret jelent, mint egy még sosem volt műalkotás létrehozása – még akkor is, ha a tanítandó kiválasztásában a tanár viszonylag szabadon járhat el. Nemcsak a kreativitás hiánya, hanem túlburjánzása is a pedagógiai folyamat hatékonyságát gátló tényező lehet. Erre utalnak Németh László és Szabó Dezső egymásra rímelő visszaemlékezései arról, hogy mindkettejük számára éppen az irodalom oktatása bizonyult a legkevésbé eredményes vállalkozásnak a középiskolában.

Egy másik sajátos nehézsége a két szerep összehangolásának az eltérő társadalmi elvárásokból adódott. Az író lehetőségei e tekintetben is tágabbak voltak. „Devianciáival”, esetleges avantgárd hajlamaival szemben a közvélemény megértőbbnek mutatkozott, mint a pedagógia konzervatívabb közegében történt hasonló „kilengések” esetén. (Ezt jól példázza az a híres eset,

amikor József Attilát destruktívnak ítélt verse miatt megfosztották a tanítás, de nem a bölcsészdiploma lehetőségétől.) Ráadásul a szabad értelmiségi pályák egzisztenciális kilátásai hosszú távon kedvezőbbek voltak, mint az oktatás kötöttebb világában dolgozó tanároké. A tanári diplomával rendelkező fiatal, pályakezdő írók (pl.: Babits Mihály, Kaffka Margit, Juhász Gyula) számára azonban, akik írásaikból még nem tudtak megélni, a tanítás szerény, de biztos megélhetést kínált. Igaz, ez nem feltétlenül státuszt jelentett, gyakran helyettes tanári állásokról volt szó, változó helyszínekkel, sokszor a fővárostól távol: „... aztán ez a borzasztó nagy szürkeségű kisváros, könyvhiány és iskolai súlyos megterhelésem” – kesereg Kner Imrének írott levelében Szabó Dezső. Amint az írás elegendő jövedelmet biztosított, az írók általában búcsút mondtak az iskolának.

A politikai helyzet alakulása szintén olyan tényezőnek bizonyult, amely szerepet játszott abban, hogy írók az irodalomból kiszorulván, az oktatásban leltek menedéket. A legismertebb példa Arany Jánosé, aki a szabadságharc bukása után, az önkényuralom alatt a nagykorösi református gimnáziumban kapott állást, de itt említhető egyebek között Németh László, Szabó Magda is, akik a negyvenes, illetve az ötvenes években kerültek a katedrára.

„FOLYTON MEGÚJULÓ DANAIDAMUNKA”

A tanári pályán eltöltött időkről szóló írói visszaemlékezésekben sok a közös





vonás. Az egyik ilyen visszatérő motívum annak megállapítása, hogy a tanítás igen megerőltető szellemi tevékenység. Arany János részben erre hivatkozva hagyta el nagyszalontai tanítói állását („... terhes foglalatosság, mely egy lelkiismeretes tanítótól az egész napot s a mindennapokat egymásután annyira elfoglalja, hogy éppen semmi gazdálkodást nem vihet.”). „A tanári pálya az egyetlen szellemi foglalkozás, amely az idegeket egészen kihasználja az állandó lelki éberséggel, folytonos fegyelmezéssel” – írja Juhász Gyula. Babits így emlékezik: „Szerettem a tanárságot, nagyon sok pedagógiai akarat volt bennem, de fárasztó volt.” Ugyanakkor Németh László, akinek a II. világháború után éppen a tanári pálya jelentette a menedéket s készítette elő újabb termékeny írói korszakát, nemcsak az alkotáshoz való inspirációként tekintette a tanítást, hanem azt magát is alkotásként élte meg: „A művészpálya persze belém oltotta a sietés, az eredményelérés, az idővel való gazdálkodás szenvedélyét és büntudatát. De amikor valami ürügyön el tudtam aludni, be tudtam csapni ezt az ösztönt, elhithető, hogy (...) fontosat csinállok (...), s csak tanítottam: akkor voltam életemben talán a legboldogabb.”

A tanítás repetitív mozzanataival, konkrétan a dolgozatjavítással kapcsolatban jegyzi meg Babits, hogy az „folyton megújuló danaidamunka”. Arany „lélekölő correcturának” mondja, melyet végtelen lelkiismeretességgel végzett, de minden idejét felemésztette („... regisztrálom négy gimnáziumi osztály prózai és költői bűneit”).

Az írói visszaemlékezésekben viszonylag ritkák a pedagógiai kudarcokról szóló beszámolók s elemzésük, pedig ezekből többet tanulni, mint a sikertörténetekből. Már csak azért is, mert siker és kudarc hűséges kísérője a tanári pályának. Németh László *Csábítás munkára* című írásában részletezi, milyen szép tervekkel látott neki az irodalom tanításának. Az az elképzelése, hogy a diákok igényes házi dolgozatokban mutassák be tudásukat, bizony megbukott. A tételek kidolgozásából rádöbbsent, hogy a munkák „néhány öszesztára” (lexikonra, megfizetett bölcsészhallgató írására) hajaztak vissza, s éppen a remélt eredetiség és elmélyültség hiányzott belőlük. „Az osztály némi sértődéssel fogadta szemrehányásaimat: ők nekem mint íróknak külön díszdolgozatot rendeltek, s én méltatlankodom... Így szálltam le a szakdolgozattól a fogalmazási gyakorlatig.” Magyartanításának másik pillére a versek olvasása és megtanulása volt. Nagy szerepet szánt a tanári felolvasásoknak. Az *Égető Eszterben* említi, hogy az „olvasásban nem volt semmi mutatós: egy jó tanár, aki a versek tartalmát, ritmusát igyekszik igazolni.” Küzdelemmé alakult a memoriterek visszakérdése. Elképedésére nem kevesen a padra tett papírról olvasták fel a verset. A tanulók azzal okolták a gyenge eredményt, hogy későn kezdett feleltetni. „De az, hogy feleltetni kellett, már a csőd bevallása volt” – vallja *Irodalomtörténet* című írásában. A hevenyészve összetakolt és felolvasott(!) kisleőadások sem igazolták reményeit.





Így ébredt rá a részletekben kiporciózott tudás, a gyakorlás és a visszakérdés módszerének pedagógiai szerepére, amikért az év végi, új szempontú áttekintő összefoglalással kárpótolta magát és növendékeit.

Szabó Dezső is kevésnek érezte a tananyag visszamondását. Illés Endre író-szerkesztő, egykori tanítványa szerint a cukornádültetvényeken hajtották úgy a rabszolgákat, mint őket Szabó tanár úr. Magas színvonalú értelmezést, mintegy újraalkotást várt volna el, így lett egész osztályok irodalmi dolgozata egyformán közepes: „Nagyon lelkiismeretes, nagyon pontos tanár voltam, de a magyar dolgozatokkal egész tanári pályám alatt baj volt, különösen a felsőbb osztályokban. A francia dolgozatoknál, hol csak nyelvtani és helyesírási kérdésekről volt szó, maga a javítás rögtön kiváltotta a megfelelő jegyet. De a magyar dolgozatokhoz teljesen nem volt érzékem... A tanulók dolgozataikban általában azt mondták vissza, amit én mondtam beléjük. Egy-két esetleges feltűnően rossz dolgozatot kivéve, nem tudtam megítélni, megérezni, hogy melyik milyen jegyet érdemel. Előttem valahogy egyformává folyt egybe mindenik. Ezért, hogy túlságos nagy bakot ne lőjek, az arany középutat választottam. De az az érdekes, hogy én magam sem vettem észre, hogy mindenikre azonos jegyet adtam...”. Verstanulással jutalmazott és büntetett: a jelesre felelő kitüntetésképpen, a gyenge büntetésből megtanulhatott egy szép francia verset.

„A JÓ TANÁR (...) VALÓSÁGOS PROTEUS, AKI EZER FORMÁT ÖLT A SZEMÉLYEK, A KÖRÜLMÉNYEK, A TUDNIVALÓK TERMÉSZETE SZERINT, S LEGFELJEBB A MŰVÉSZNEK VAN TÁGABB ÉS TELÍTETTEBB ÉLETE”

Mindegyik tanító író-töltőt foglalkoztatta az a gondolat, hogy az iskola korszerű módon korszerű műveltséget közvetítsen. Arany a klasszikus irodalmi ismeretek mellett természet-tudományi kérdésekre is ráirányította a figyelmet (ilyen témájú dolgozatokat is íratott), s az önkényuralom idején a kortárs irodalmat (kitüntetetten Petőfit) tanította a legnagyobb gondossággal. Finom lélektani érzéke révén tisztában volt azzal, hogy a serdülőt elsősorban saját kora érdekli, ezért az irodalom történetét is a jelen felől mutatta be. Juhász Gyula pedagógiai írásainak uralkodó eleme a kor iskolájának bírálata volt. Megérintették a reformpedagógiai célok, elsősorban az egyéniséggé nevelés eszménye, ahogy Szabó Dezsőt is: „A középiskola feladata egyént nevelni önmaga és a közösség számára, mely minden különbözőségein keresztül a közösség történelmi és szellemi fejlődésének egészségét, erejét és védelmét jelenti.” (Szabó Dezső) Tehát a gyermek egyéni adottságait figyelembe vevő, de az egyént nem abszolútizáló, humánus pedagógia hívei voltak. Ehhez hozzátartoztak a kirándu-





lások, a délutáni kötetlen együttlétek is. F fiatal tanárokról lévén szó, a közös játékok öröme is növelte pedagógiájuk sikerét.

Németh László megelőzte korát a tantárgyi integráció tervével és megvalósításával. *A lámpásban* és más írásai-ban Gárdonyi is felveti: „... gyakorlattal kellene tanítani”, s ezt Németh László iskolai tervezeteiben is megtaláljuk, ahol a kerti munka és az iparok elsajátítása a testi ügyességet is fejleszti, s felkészít a teljes emberi életre. Már Csokonai is kárhoztatta a zárt, merev tantermi kereteket. Szabó Dezső önéletrajzi írásában, az *Életeimben* megidézi egyik igazgatóját, aki „abból a félelemből, hogy a gyermekek a tízperc szünetek alatt ne-hogy valami huncutságot csináljanak, kitalálta azt, hogy a fiúknak a tízpercek alatt osztályonként csoportosan, merev egyenesen és szótlantul kellett állniok a levegőtlen folyosókon egy tanár felügyelete alatt, ahelyett, hogy kiengedte volna őket játszani az udvarra...”. Nagyra értékelték és gyakorolták az élményszerű tanítást, a szemléltetés segítségét a gondolkodó ember nevelésében. Az aktivizálás mellett az egyéni adottságokra figyelemmel levő differenciálást is említik pedagógiai írásaik-ban. „Ezért volt, hogy nálam egy tanuló sem érezte elítéltnek magát, ami a leg-súlyosabb érzés a tanuló felfelé próbálkozásában.” (Szabó Dezső)

Mindannyiuk tanári pályáján össze-kapcsolódik a tankönyv és a módszer problémája. Arany – megfelelő tan-könyvek híján – maga írt növendékei-nek *Széptani jegyzeteket*. Szabó Dezső –

elégedetlen lévén a tankönyv esztétikai eszmefuttatásaival – egész egyszerűen kihúzatta ezeket a részeket a tanítványaival. Móra Ferenc eleven szemléle-tű és érthető nyelvű elemista tanköny-vek szerzője volt, amelyekben változo-tos és jól tanulható szövegek, értékes irodalmi művek sorjázta. „A mostani tankönyvek voltaképp lexikonok” – ír-ja Németh László az *Égető Eszterben*, s hőse, Méhes Zoltán vegytankönyv írá-sába fogott.

Szabó Dezső nagy vehemenciával tá-madta a nyelvtanításban kizárólagosságra törő módszertani divatokat: „A nyelvtanítás terén ebben az időben az úgyne-vezett „direkt” módszer dühöngött... Abból az elvont bölcsességből indulva ki: hogy a szó könnyebben megmarad a tanuló emlékeiben, ha a szó kimon-dásakor eléje állítjuk annak a valóság-nak a képét, melyet jelent: egy csodá-latos nyelvtanítási módszert torzszül-tek, mely egyesítette a cirkuszi Dum-mer August ránkásait a zárkába bizto-sított elmebeteg mozdulataival. Zseb-óra = la montre. A tanár elővette a zseborát, és felmutatta. Rúgás = coup de pied. A tanár felállt és a levegőbe rúgott. A gyermekek röhögtek. (...) Tehát: mikor az ilyeneket a tanár a tanulók szeméi elé pojácázza: nemcsak hogy nem könnyíti meg a jelenségnek megfelelő idegen szó lerögzítését, ha-nem: elvonja figyelmüket felesleges és komikus dummeraugusztoskodásával a megtanulandó szótól.” Magának a középiskolai nyelvkutatásnak a céljáról sajátos filozófiát vallott: „... a középiskola nem arra való, hogy az idegen





nyelvek beszélésére tanítson meg. A középiskola nem gyakorlati iskola, mert: az a feladata, hogy a legfelsőbb, a legegységesebb értelemben legyen gyakorlati... A középiskola nem pincér-, nem portás-, nem diplomata- vagy külkereskedelmi képző, melynek célja volna e tereken szükséges idegen nyelvű fecsegésre tanítani meg az ezekre a pályákra korcsolyázókat. (...) Én ezzel szembe szegezem ezt e tételt: minden ember annyival kevesebb ember, ahány nyelvet beszél.” A feladat – vélte – az illető nyelv esszenciájának tekintett értékes irodalmi alkotásokban való elmélyülés. Az eredetiséget a gondolatok konzisztenciájánál némelykor többre becsülő, e téren tulajdonképpen a romantika örökösének tekinthető Szabó Dezső tétele nyilvánvalóan nemcsak az utólagos elemző számára kérdőjelezhető meg.

„ÉN SZÉP TANÁR KOROM...”

A visszaemlékezések legszínesebb fejezete a tanárok világának felidézése. E téren gazdagabb az irodalom, mint a diákok inkább tömbszerűen felvázolt megjelenítésében. Az iskolák és a tanárok szinte teljes hibajegyzékét a pamfletben amúgy is kiváló Szabó Dezső adja. Az első munkahelyétől, egy kereskedelmi iskolától kezdve, ahol „a tanulók nem tanultak. A tanárok nem tanítottak. Egyáltalán: keveset látták egymást. A tanárok mindegyike foglalkozott valami üzlettel. Minden „tíz perc” után háromnegyed óráig ezeket az üzleteket beszélték meg. (...) Háromnegyedkor aztán

a hiábavalóságnak azzal a mély érzésével lomhultak az osztályok felé: hogy tizenöt perc alatt úgysem lehet semmit sem tanítani azoknak, akiknek egy órán át sem lehetne semmit tanítani.”

Egyedül a székelyudvarhelyi főreáliskola jelentett kivételt, igaz, ide kevés gyerek járt. „Ez egyszersmind igen jótékony hatású volt a tanításban és fegyelmezésben egyaránt. A tanuló tudta, hogy minden órában vele is foglalkoznak, őt is ellenőrzik, s így nem lutzizhatott arra, hogy felel-e vagy nem. A magaviseletre is jó hatással volt ez a körülmény. Egy ötvenöt-hatvan tagú osztályban sokkal kevesebb kényszert, sokkal kevesebb vigyázást érez a tanuló, mint a tíz-húsz tagú osztályban... A tanár, még ha tudatosan nem is törekedett rá, jobban megismerte tanítványait és aztán: a csekély szám nem fárasztotta idegeit... A fáradtságnak, az elidegenedésnek, a tájékozatlanságnak itt nemigen juthatott szerep a tanári megítélésnél. Viszont: a tanítványok, akik nemcsak az iskolában, hanem a kisváros életében is állandóan találkozhattak a tanárokkal, valahogy odanevelődtek, hogy megértették: nem lehet követelni, hogy a tökéletlen emberiségben éppen a tanár legyen tökéletességi gép.”

Megidézi az idealistát, aki félredobott mindent, ami hétköznapi az életben: a szesz kazánt, az életművészt, a gyerekektől való félelmében folyton ordítózt, a két lábon járó közhelyszórtárt, a szórakozott idős tanár urat, aki kikopott a világból, mint az öreg Toldi,





s aki soha egy tanítványának sem tudta a nevét. Az *Orbán lelkében* Juhász Gyula, de Kaffka Margit, Szabó Dezső, Jókai Anna is kárhoztatja azt a kisszerűséget, ami a tehetséges tanárember életét megkeserítheti és kiűzi az iskolából. Mégis: Füst Milán elég sok iskolában dolgozott, de mindenhol találkozott néhány rendkívüli tanári személyiséggel, ami a legtöbb pályához viszonyítva nem is rossz arány. Ma is megszívlelendő a székelyudvarhelyi főreáliskola igazgatójának magatartása, mert a tanárokat szemtől szemben hibáikért lehordta, de felfelé a legkifogásolhatóbbat is védte.

A tanügyigazgatással szinte minden magyar írónak meggyűlt a baja. Arany-nak a szabadságharc alatti tevékenységéről kellett feletteseinek számot adnia, Gárdonyi minden lehető fórumon támadta Trefort Ágoston minisztert, aki nem tekintette szívügyének a tanítóság fizetésrendezését. A századfordulón a helyettes tanári lét nyomorította meg Babits, Juhász Gyula, Szabó Dezső életét. 1907-ben Juhász Gyula Babits-hoz küldött levelében ezt írta a tanári vizsgák letétele után: „... diplomám van, csak pénzem nincs kifizetni.” Szabó Dezső az *Életemben* egy olyan helyettes tanárt emleget, aki a minisztérium által több hónapos késéssel kiutalt fizetés miatt „a földi léttől való végbúcsúztatás ismérvét fenékgig kimerítette”. Ráadásul a kinevezés halogatásával teljes bizonytalanságban is tartotta a minisztérium a pedagógusokat. 1910 elején a tanárok szolgálati idejét és kötelező óraszámát fel akarták emelni. A tantestületek tilta-

kozására, érdekeik érvényesítésére és a fizetések javításáért összehívták az országos tanárkongresszust. A legbátrabb felhívást a székelyudvarhelyi főreál tanári kara tette, melyet az ifjú Szabó Dezső fogalmazott. Ebben szerepelt a közismert mondat: „A Himnuszt nem lehet üres hassal énekelni.” Juhász Gyula is lelkesülten üdvözölte az eddig félszegnek ismert tanárság tiltakozó tagjait, „a magyar szellemi arisztokráciának az öntudatos, okos és rokonszenves krémjét.”

Szabó Dezső küldöttként jelen volt a tanári zendülés, ahogy ő nevezi, „a filozopteri bátorság csodáján” a Nemzeti Múzeum nagytermében. Az elnök az irodalmár Négvessy László volt, „vele meleg szolidaritásban (...) egypár barátja, igazgatók, tanárok, akik főigazgatóságra, igazgatóságra és más jókra áhítoztak. Ötletük egyszerű volt, és nem nélkülözte a zsenialitás ismérveit. A háttérben felültették a mezei hadakat, előidéztek sajtóbombázást, haragos összefutást, azzal a biztos tudattal, hogy ők majd szépen lecsendesítenek mindent, és ezzel elég kövér érdemeket szereznek arra, hogy a kormány mindenikük szájába tegye az áhított falatot... Másnap egypár száz tanár tartott a Nemzeti Múzeumtól a Hold utca felé. Én cylinderben, fekete zsakettben és csíkos nadrágban vonulgattam, hogy mutassam, milyen életszínvonalra tarthat igényt a tanár. A minisztérium épületéhez érve, beteltek minket egy mérsékelt arányú terembe, hol igen zsúfolt állapotban voltunk. Aztán megjelent Zichy János gróf, a miniszter. Négvessy beszélt hoz-





zá, aki a csalogány, a pásztori tilinkó és egy Te comitem laudamust zengő orgona szerencsés vegyülete volt. Most Zichy válaszolt. Igen udvarias, igen elegáns lyukakat beszélt a hasunkba. De a tanárságot a magyar társadalom krémjének nevezte. Azzal a krémnek hátat fordított, és elhagyta a termet.”

EPILOGUS

„S vajon a szülőké és a tanároké az egyetlen felelősség? Szó sincs róla. Orvosok, újságírók, kiknek írásait a gyermekek ellenőrizhetetlenül olvassák, színészek, kiknek játékát nézik, s valóban az egész társadalom dolgozhatik azon a nagy munkán, amely: a jövő nemzedék előkészítése. S van-e valami nagyobb dolog? Ezzel szemben mindent félre kell tenni. Még egyszer mondom: egész jelenünk, minden küzdelmével, elenyésző csekélység a jövőhöz, a Wells *New Republic*ájához képest. S még egyszer idézem Nietzsche szavait:

– Mit törődöm veletek, ti jelenlegiek?
A jövő országába nézek, gyermekeim országába.
Így beszélt Zarathusztra.

– S hagyjátok hozzám jönni a gyermekeket – így szólott Krisztus, ki nem katedréről tanított.”

(Babits Mihály: *Erkölc és iskola*)

IRODALOM:

Az alcímek idézetei sorrendben József Attilától, Babits Mihálytól, Gyergyai Alberttól és Móra Ferentől valók.

Bóhm Edit (szerk.): *Tanárunknak tisztelettel. Irodalmi emlékkönyv*, Móra Könyvkiadó, Budapest, 1991.

Cserjés Katalin: *Gondolatok az irodalom tanításáról és a műelemzés lehetőségeiről a középiskolában*, JATEPress, Szeged, 1998.

Hegedűs András: *Magyar írók pedagógiai nézetei*, Tankönyvkiadó, Budapest, 1976.

Hoffmann Rózsa: *Németh László pedagógiájának tematizálása az Égető Eszterben*, Új Pedagógiai Szemle, 1997/4.

Horváth Péter – Koczkás Sándor (szerk.): *Tanárok és diákok*, Táncsics Kiadó, Budapest, 1980.

Illés Endre: *Legenda Lócsén*. Szabó Dezső, in: Illés Endre: *Ezüstpénz*, Magvető Kiadó, Budapest, 1986.

Szabó Dezső: *Életem I-II.*, Kriterion Könyvkiadó, Bukarest, 1982.





Németh László:

A pedagógus hite

(Részletek)

A pedagógusi hit, mely inkább a természet, mint nézet dolga, kettőt tételez fel: hogy az emberek (az eddiginél különbbé) nevelhetők, s hogy (az eddiginél többre) taníthatók. A nagy nevelők általában az elsőt tartják fontosabbnak. (...) Mert az anyag széthull, más ismeretekbe megy át, a szív azonban őrzi a jó emlékeket.

Ha valaki gyors kémlelő eljárást keres, amellyel eldöntheti, hogy akivel szemben áll, optimista vagy pesszimista-e, azt ajánlom, puhatozza ki, de úgy, hogy gyanút ne fogjon, mi a véleménye a pedagógiáról. Aki hisz a pedagógiában, az csak optimista lehet.

Én például minden olcsó optimizmustól irtózom. S mint tragikus helyzetekben bizonyos élvezetet találó ember, elég sűrűn lovaltam beléjük magamat, legalábbis addig, amíg egy drámában, regényben meg nem szabadultam tőlük. Másrészt mint tanár, apa, sőt író is – olyan határtalan, szinte naiv hitet árultam el az emberek nevelhetőségét illetően, hogy kedvem s tapasztalataim ellenére is optimistának kell tartanom magam. (...)

A pedagógusi hit, mely inkább a természet, mint nézet dolga, kettőt tételez fel: hogy az emberek (az eddiginél különbbé) nevelhetők, s hogy (az eddiginél többre) taníthatók. A nagy nevelők általában az elsőt tartják fontosabbnak – engem inkább a második izgatott.

Élt tanárkodásom idején egy nagy hatású magyar pedagógus, aki kissé zsírosabb kiadásban a szókratészi módszert élesztette fel: kirántani a tanítvány alól a gyékényt – minden szilárd hiedelmet –, s nézni, hogy támaszkodik fel, hogy kezd birkózni a létért s küzd magával a nevelővel is. Én ezt a módszert veszélyesnek éreztem, s mint tanár, épp az ellenkezőjére törekedtem: kerülni minden beavatkozást az ifjú életbe, ne én, az anyag nevelje őket. Üljünk be együtt, tanár és osztály, egymást tiszteltben tartva, az óra üveggarangja alá, s hasson az ismeret izgalma, illata: Vörösmarty *Előszava*, a periódusos rendszer megfejtése.

A taníthatóság határait illetően viszont mindig túlzott reményeim voltak. Vásárhelyi tanárkodásom bevallott célja is az volt, hogy a tananyag összevonásával,





jobb fölépítésével sokkal rövidebb idő alatt sokkal többről tudjak áttekintést adni. S mikor láttam – vagy látni véltem –, hogy ez milyen mértékben lehetséges, valószínűs mámor lepett meg. Akkoriban dobták le az első atombombát, s mindenki az új atomkorról beszélt. Az igazi atomkort – mondtam szkeptikusabb tanártársaimnak –, mely a szellem energiagazdálkodásában csinál olyan változást, mint az uránhasadás a földi energiákéban, a didaktika forradalma hozza majd ránk.

A pedagógia kísérleteit nagyon nehéz ellenőrizni. Hol a jelző izotóp, amely megmutatja, mi lesz egy emberben, s azon túl az egész társadalomban egy kitűnően sikerült órából? Öreg tanárok elég szomorúan szoktak beszélni erről. „Menj el tíz év múlva, nézd meg, mi maradt a munkádból.” De mi marad az elégetett szénből, a forgó lapátra hulló vízből, az elbomlott atomból? S mégis ezek hajtják a társadalmat. Ugyanígy az iskolai órák melege!

Nekem persze volt egy szűkebb, jobban szigetelt kísérleti berendezésem is: a családom. Ott pontosan tudtam, mit adtam, s évtizedeken át követhettem az eredményt. S az, a tanítás sikerét nézve, elég leverő volt. Hány nyelven olvastam a két nagyobbik lányommal: a Grimm-mesék, a Chartreuse de Parme, Pirandello, Anna Karenina – beszélhetne róla. S alapos nyelvtudást csak az angolban szereztek, amelyre nem én tanítottam őket. Fizikus lányom matematikai tehetségét én fedeztem föl tizenegy éves korában – de kalkulátori szenvedélye, amely már akkor is meglepett, a fizikát meg a matematikát összekötő intuíciója, mely most kelt borzadályt bennem, nem függött össze, sajnos, nem is függhetett össze a tanítással. (...)

Mint nevelő valamivel talán jobban jártam. Egy folyton dolgozó, törekvő ember körül mégiscsak támad valami atmoszféra, mely a benne élőket a közelebbi-távolabbi sugallatok ellenére is kötelezi. Amint azok az üvegharangban eltöltött órák is hagytak tanítványaim egy részében, akik maguk is végzett emberek, szülők már, valami honvágyat. Mert az anyag széthull, más ismeretekbe megy át, a szív azonban őrzi a jó emlékeket. Azoknak azonban, akik szörnyülködve nézték, hány regényt temetek én hálás vagy hálátlan gyermeki agyakba, s mily kevés lesz annak egykor a látszatja – bizonyára igazuk volt. Ha a pedagógusi hit ott nincs bennem, magam is előre tudhattam, beláthattam volna. A legjobb módszer, az anyag leggondosabb tálalása is múló erőfeszítés, ha a tanuló nem küzd meg érte, s nem nagy, személyes érdek enyvezi oda az agyába. Ennek az érdeknek az állandósítása, igazolása viszont nemcsak tanuló és tanár dolga, hanem a társadalomé is. Írni-olvasni mindenki megtanul, mert a mindennapi élete megköveteli, az azonban, amit egy szenvedélyes pedagógus példákban s ismeretekben rátukmál, szétmorzsolódik, ha a társadalom követelményeivel szemben kell tartania.

(...)





Hogy egy ilyen szellemre-néző értékskála milyen serkentője lehet az önképzésnek, tán nem is kell nagyon magyarázni. Sokan mint veszélyt emlegetik a sznobizmust, mely mind szélesebb körben terjed, de a sznob, mint minden törtető, álúton, a dolog könnyebb végét fogva, de valódi, aktuális értékek lát-szatához akar jutni, s nyüzsgésével sokszor (s ebben az esetben is) a társada-lom mélyebb áramlatát jelzi. Az olvasók, színház- és szabadegyetem-látogatók nagy része ugyanis nem sznob, s ha ismerőseinek az érdeklődése sarkallja s irányítja is, a maga lelkének keres táplálékot.

S ebből alakul ki a másik jelenség, amely a pedagógia forradalma számára a hivatalosan elképzelnél is kedvezőbb feltételeket teremt. Régen, legalább nálunk Kelet-Európában, egyes emberbarátok, majd maga az állam alkotta meg az intézményeket, s ezekbe kellett valahogy becsalni az embereket. Ma azonban, bár rengeteg intézmény létesül, kezd megfordulni az irány: a társadalomban – sokszor tán alakatlan és rendezetlen formában – az önalakítás olyan szenvedélye él, amelyet a megfelelő intézmények s reformok követni szinte alig képe-sek. Amit egyik darabom kissé naiv szereplőjével mondtam, hogy a forradalom többlépcsős rakéta, s új, most leváló részének a hajtóereje épp az így támadt robbanóanyag – magam is vállalni tudom.

Az „értelmiségi társadalom” mind közelebb kerül a megvalósuláshoz, s vele a pillanat, mely a pedagógus hitére is megadja a választ: úgy volt-e, ahogy ő remélte, hogy az ember átvetheti magát az úgynevezett „embertermészet” korlá-tain – vagy biológiai s erkölcsi sajátságaink olyan ketrecet alkotnak, amelyen a mai Rousseau-k is csak túlálmodhatják magukat.

(...)

1960.





A TANÁRI TEKINTÉLY A SZOCIÁLPSZICHOLÓGIA NÉZŐPONTJÁBÓL

SZITÓ IMRE – KATONA NÓRA

A tekintély a pszichológia nyelvezetében azt jelenti, hogy egy személy olyan hatalommal rendelkezik, melynek révén befolyást tud gyakorolni mások viselkedésére, érzelmeire és nézeteire. A tekintéllyel foglalkozó pszichológiai kutatások többsége e kifejezést inkább csak a tekintélyelvűséggel vagy a vak engedelmességgel hozza kapcsolatba, azt sugallva ezzel, hogy a tekintélyre hagyatkozás csak ártalmas lehet.

Konzolidált társadalmi körülmények között azonban a vezetők, a szülők, a pedagógusok nem végezhetnék tevékenységüket, az idősebb emberek nem adhatnák át tapasztalataikat, ha a tekintélyt teljesen megkérdőjeleznénk, és csak irracionális hatásokat tulajdonítanánk neki. A pedagógus tekintélyének mindennapi jellemzőit és hatásait nem lehet a tekintélyelvűségről szóló elméletek alapján megérteni. Szükségesnek látszik a kognitív szociálpszichológia és a szervezetpszichológia területéről olyan fogalmi konstrukciókat keresni, amelyek alkalmasak a tekintély összetevőinek és hatásainak leírására.

A pedagógus személyes befolyásoló erővel rendelkezik, egyúttal azonban az iskola intézményes hatalmának birtokosa. Tekintélye is azon nyugszik, hogyan él az intézményes hatalommal, tudásával és a személyes befolyásoló erővel.

A PEDAGÓGUS HÍRNEVE ÉS ENNEK FOGADTATÁSA A DIÁKOK KÖRÉBEN

Ha egy pedagógus több éve ugyanabban az iskolában oktat, megelőzi a híre. Az iskolába érkező diákok testvéreiktől, barátaiktól, szüleiktől vagy az idősebb diákoktól érdeklődnek, hogy amikor a tanárral találkoznak, milyen követelményekre, engedményekre, hangulatra kell a tanítási órán felkészülniük. A hírnév gyakran a szervezeti kultúra részét képezi, történetmeséléssel terjed. Tipikus történetek terjednek a diákok körében, melyet ilyenkor a tapasztaltabbak a beavatatlan újoncoknak átadnak. Ha egy tanár sikeresen tanít egy iskolában, akkor egy új osztály fegyelmezése érdekében gyakran semmit sem kell tennie, mert hírneve olyan várakozásokat ébreszt a diákokban, amely önkéntelenül fegyelmező erővel hat vagy motivációt teremt az órai jelenléthez. A jó hírnév a tekintély fenntartását segíti elő.





A pedagógus tényleges viselkedése szembesíti a diákokat hírnevének megbízhatóságával¹, melyet akkor észlelnek, amikor a megelégedett hírnév megismerése után találkoznak a tanárral. Ilyenkor ellenőrzik, hogy a tanár olyan-e, mint amilyennek hitték. Ha olyan hír terjedt el róla, hogy jó humora van, de az új helyzetben a humor nem jókedvet teremtett, hanem dermedt csend követte, mert fegyelmezési célokat szolgált, akkor újraértékelődnek a korábbi hiedelmek. A kisebb gyerekek erre az ellentmondásos tapasztalatra érzelmek kifejezésével reagálnak. A prepubertás kor kezdetétől az érzelmeken túl különféle magyarázatokat is kialakítanak a diákok a tanár viselkedéséről, hogy be tudják jósolni azt. Magyarázataik annál sematikusabbak, sőt sztereotipizáltabbak, minél inkább a tapasztalattól függetlenül próbálják erősíteni az előzetes hírnévhez kapcsolódó pozitív vagy negatív képet. Azok a diákok, akik a jó hírnevű tanárt botlásai ellenére pozitív színben kívánják látni, a „rossz” hírnevű tanárt a kedvező benyomásokra tekintet nélkül pedig negatív színben, ők a viselkedést véletlenszerű vagy egyedi megnyilatkozásnak tekintik. Más emberekről kialakított sémáink nehezen változnak, mert a változatlan sémák egy bejósolható világ körvonalait rajzolják ki számunkra, a biztonság iránti vágyunkat és a környezet ellenőrzése feletti törekvésünket elégitik ki. A nehezen változó sémák olyan erősek lehetnek, hogy befolyásolhatják a másokkal szembeni viselkedésünket. Ezt a jelenséget nevezik önmagát beteljesítő jóslatnak.² Az önmagát beteljesítő jóslattal, mint Pygmalion-effektussal, tanulmányok százai foglalkoznak.

Ezek a kutatások a tanár elfogultságáról szólnak a diákokkal szemben. Sokkal kevesebb az olyan vállalkozás, amely a diákok várakozásainak önbeteljesítő következményeit elemezné. Egy nagyon egyszerű demonstrációval rá lehet mutatni arra, hogyan hat a diákok odafigyelő tekintete a tanárra, amikor előad, magyaráz. Ha a diákokat megkérik, hogy a csoport egyik fele 10 percig figyeljen a tanárra, jegyzeteljen és néha bólintson, hogy követi, amit mond, míg a másik fele a tekintetét másfelé hordozza, ezután pedig csere következik, akkor azt tapasztalhatjuk, hogy a tanár az első szakaszban az egyik csoportnak magyaráz, térben is hozzájuk közelít, míg a titkos váltás után a másik csoporthoz kezd beszélni. A sémákból fakadó viselkedés eskalációs folyamatokat indít el pozitív vagy negatív irányban. A hírnév következtében jól viselkedő diákcsoport előtt könnyebb magabiztosnak, hatékonynak, ígéretesnek mutatkozni és fordítva. Változtatásra akkor kényszerül a tanár, ha negatív sztereotípiákkal értelmezik a diákok a viselkedését, ő maga azonban elégedetlen ezzel a helyzettel. A változtatáshoz figyelembe kell vennie, hogy csupán a diákok nézeteiből fakad-e a vele szembeni előítélet, vagy a szülők illetve kollégái véleménye is táplálhatja-e ezeket. A tényleges nevelői tevékenységén kívül törődnie kell azzal, milyen kapcsolatot ápol a szülőkkel, a kollégákkal és az iskola vezetőivel.





Az újonnan alakuló tanár-diák kapcsolat egy másik kritikus pontja a viselkedés megbízhatóság vagy a hitelesség. E nézet szerint a tekintély fenntartását a meghirdetett elvek és a tényleges viselkedés összhangja segíti elő. Ellentmond a hitelességnek, ha pl. az órán elhangzik olyan tanári vélemény, hogy „nem baj, ha mást olvasol az óra alatt, csak ne zavarj az órát”, majd mégis fegyelmetlenségként kezeli a tanár, ha valaki nem az óra témájával foglalkozik. Ezt a diák inkongruenciaként kezeli, és különösen a serdülőkorúak körében tekintélyvesztéssel jár együtt. Ugyanígy ellentmondás, ha magyar dolgozatírásnál szóban bátorítja a tanár, hogy a verselemzésnél valaki a saját véleményét fogalmazza meg, majd ha ezt teszi, akkor a saját véleményét bizalmatlanul fogadja.

French és Raven³ az ipari szervezetek működésének megértéséhez alakított ki egy olyan fogalomrendszert, amelynek keretében máig érvényes módon elemezhető, miként fejtenek ki befolyást beosztottaikra a szervezeti hatalommal rendelkező személyek. Nézőpontjuk szerint a szervezetekben pozíciót betöltő személyek befolyásukat azáltal érik el, hogy rendelkeznek legitim hatalommal, jutalmazó és büntető hatalommal, személyes vonzeróval és szakértelemmel. A továbbiakban azt vizsgáljuk meg, hogy a pedagógus tekintélyének fenntartásánál e hatalmi összetevők milyen konkrét formát öltenek.

LEGITIM HATALOM

A pedagógus legitim hatalma abból fakad, hogy szerződése vagy kinevezése révén jogszerűen ő taníthat egy adott tantárgyat a diákok különféle csoportjaiknak. A jogszerűség útján megalapozott tekintély része, hogy megfelelő képzettséggel rendelkezik-e az adott pozíció betöltéséhez. A helyettesítő tanárral a magasabb életkorú diákok érzékelik, hogy jelenléte pszichológiai (és nem jogi) értelemben nem teljesen legitim, mert a félévi jegy lezárását a visszatérő „saját” tanáruktól várják. Legitimációval összefüggő szerepkonfliktust érint, ha felső tagozatba jutva új osztályfőnököt kapnak a diákok, de szünetekben minduntalan visszatérnek alsó tagozatos tanító néniükhöz. E helyzetek kezelése nagyfokú együttműködést igényel a kollégák részéről azért, hogy ne csorbuljon a jogszerűen a diákokhoz tartozó pedagógus befolyásoló ereje.

Sajátos helyzetet teremt, ha az intézmény vezetője intézkedik a pedagógus helyett olyan kérdésekben, amelyre a pedagógusnak lenne jogosítványa, és ezt a diákok is felismerik. A legitimáció speciális területe, hogy mi az elfogadott, érvényes, oktatható ismeret, és mi az, amiről úgy beszél a tanár a diákoknak, mint ami még bizonytalan, de éppen ezért titokzatosabb, rejtélyesebb. Ugyancsak vitatéma lehet, hogy a helyettesítő szaktanárnak van-e igaza egy fizika példa értelmezésében vagy a saját tanárnak, a szakkörvezetőnek, az egyetemre felkészítő példatárnak, a mérnöki diplomával rendelkező szülőnek vagy az interneten segítséget nyújtó fizika szakos egyetemi hallgatónak.





Pedagógiai eszközként alkalmazza a tanár a legitimitás alapján történő befolyásolást, ha az osztályban megszavaztatja az osztálypénz mennyiségét, a házi-rendhez kapcsolódó, de az osztály igényeihez igazodó osztályalkotmányt, vagy azt, hogy hová menjenek kirándulni. Az ilyen befolyásolás a többséghez igazodás elvére épül, és a szociálpszichológia a döntéshozatal, elköteleződés, ellenállás, konformizmus fogalomrendszerében tárgyalja. A legitimitációra hivatkozik a tanár akkor, amikor a diákok saját jogaik érvényesítésében oda jutnak, hogy bírálataikkal akadályozzák a tanár által kitűzött oktatási célok elérését. A legitimitás rejtett formáját képezi, hogy a tanár milyen presztízsű vagy mennyire hasznos ismereteket nyújtó tárgyat tanít. A magas presztízsű, érettségiköteles tárgyak vagy a továbbtanulás szempontjából hasznos tárgyak oktatóinak legitimitáshoz hozzájárul az a tény, hogy az általuk oktatott ismeretek a diákok és a szülők véleménye szerint nagyobb érvényességi körrel rendelkeznek más ismeretekhez képest.

JUTALMAZÁS ÉS BÜNTETÉS

A pedagógus akkor tudja fenntartani tekintélyét, ha megfelelően él a jutalmazás és büntetés eszközeivel. Jutalomnak számít, ha kellemes élmény követ valamilyen viselkedést vagy elmarad a beígért negatív élmény. Büntetésnek tekinthető, ha valamilyen viselkedést negatív élmény követ azáltal, hogy közvetlenül fájdalmat, szorongást, frusztrációt okoz, vagy pedig annak révén, hogy elmarad a beígért és várt kellemes élmény.⁴

Amíg meg nem szilárdult egy új viselkedés, addig közvetlenül fontos annak a jutalmazása, ha azonban azt kívánjuk, hogy az elsajátított viselkedést kitartóan alkalmazza a diák, akkor ritkábban kell kapnia a jutalmat. Az elégtelen jutalomnak nemcsak az a következménye, hogy jutalom nélkül is végrehajtjuk a cselekvést (kevesebb dicséret után is többet tanul a gyerek), hanem azt mondjuk, hogy szívesen végezzük azt, amiért kevés jutalmat kapunk. Ezt az élményt és gondolkodásmódot a kognitív diszonzancia magyarázza.⁵ Önbecsülésünket bizonyos határig azáltal tartjuk fenn, hogy megkedveljük azt, amibe sok erőfeszítést fektettünk. A magas tanulási motivációval rendelkező jó tanuló tartja fenn így önbecsülését akkor is, ha nem mindig ér el sikert és nem mindig kap elismerést tanárától.

Ha jutalom nélkül is szívesen végzi valaki a kívánt viselkedést (intrinzik motivációval rendelkeznek), pl. szívesen olvas kötelező és nem kötelező irodalmat, mert örömet okoz neki annak átélése, akkor gátolja a jutalom adása a tevékenység folytatását. Ha viszont olyan gyerekről van szó, akinél ez a belső ösztönzés nincs jelen, akkor a tevékenység tartalmához nem kapcsolódó külsődleges (extrinzik) jutalom segíthet abban, hogy kötelességének eleget tegyen.

A jutalmazás egy mindennapi formájának, a dicséret adásának vannak hatékony és nem hatékony formái. A nem hatékony formákat Brophy⁶ így összegzi:





1. *A kritika ellensúlyozásaként adott dicséret* – Gyakran előfordul olyan tanulóknál, akik színvonaluk alatt teljesítenek, hogy a tanár kritikát alkalmaz. Majd amikor a tanuló jobb minőségű munkát végez, akkor azonnal megdicséri. Ilyen esetben a dicsérettel azt is igazolja a tanár, hogy a korábbi kritikája helyes volt, „mert hiszen, látod, tudsz te rendesebben is dolgozni, ha akarsz”. A tanár ezzel önmagát igazolja, de minél több ilyen önigazoló elemet tartalmaz a dicséret, annál kevésbé lesz hatékony.
2. *Modellnyújtásra tett kísérlet* – Ez esetben a tanár megdicsér az osztályban egy tanulót valamilyen viselkedéséért, mert ezzel az a célja, hogy a többi tanuló számára példaként állítsa. A nagyon fiatal vagy az érzelmi elismerést szomjazó tanuló esetében ez eredményre vezet, de idősebb tanulóknál előfordul, hogy manipulálnak érzik magukat azzal, hogy példaként állították őket mások számára. Végülis a helyzetet büntetesként fogják fel, mert eszköznek tűnnek a tanár számára ahhoz, hogy az osztályt kontroll alatt tartsa.
3. *A tanuló által kiprovokált elismerés* – Néhány tanuló olyan magatartást tanúsíthat, amivel kiprovokálja a tanártól a dicséretet. Ezek a tanulók általában jókedvűek, extrovertáltak, elvégzett munkájukat gyakran odaviszik a tanárhoz megmutatni, s burkoltan vagy nyíltan azt kommunikálják a tanárnak, hogy elismerést várnak tőle.
4. *Tevékenységváltási rituálé* – Az ilyen típusú dicséret olyan helyzetben jellemző, amikor a tanár több tevékenységet kíván a tanulóktól egymás után, de elvárja, hogy jelezzék, amikor egy-egy közbülső feladattal készen vannak. Ilyenkor a tanári dicséret arra vonatkozik, hogy tudomásul vette a tevékenység befejezését, és át lehet térni egy újabb feladatra.
5. *A dicséret, mint vigasztalás* – A magasabb életkorú gyerekeket tanító tanárok körében jellemző, hogy ritkán dicsérnek meg egy-egy tanulót az óra menetében. Néhány lassan dolgozó tanulóknál a tanár mégis türelmet tanúsít. Az ilyen pozitív odafordulás olyan esetben is előfordul, amikor helytelen választ ad a tanuló vagy éppen gyenge teljesítményt produkál – megerősítő hatékonysága tehát kétséges.

A hatékony dicséret jellemzőit a következőkben lehetne összegezni: következetesen adják, ugyanakkor spontán, változatos és magán viseli az őszinteség jegyeit. Azt sugallja, hogy megkülönböztető figyelmet fordít a tanár a tanuló személyes fejlődésére. Információt nyújt a tanuló teljesítményének értékéről. A tanuló saját korábbi teljesítményét használja fel a jelenlegi teljesítmény viszonyítási alapjaként. A sikert egyszerre tulajdonítja az erőfeszítésnek és a képességnek. A kétséges hatékonyságú dicséret a manipuláció hiedelmén alapuló tekintély fenntartását szolgálja, míg a hatékony dicséret a tanár személyének tiszteletéhez járul hozzá, gyakran vástól mentes tekintélytiszteletre ösztönöz.





Különösen a serdülőkorú diákoknál kell olyan jelentésadási folyamatokkal számolnunk, amelynek következtében szándékainkkal ellentétes hatást érhetünk el, ha nem vagyunk körültekintőek a jutalmazás megvalósításában. A nem megfelelően alkalmazott dicséret egyes esetekben büntetés is lehet, mint ahogy a diák számára értéktelenné minősülő jutalomtárgy ill. a rosszul megválasztott tevékenységjutalom végülis büntetesként hat. A jó képességű, megfelelő önállósággal rendelkező serdülő számára adott dicséret azt sugallja, hogy azért kell folyton dicsérni, mert nem eléggé értelmes. Az önálló feladatvégzés igényével rendelkező diák számára elismerés lehet a kritika, mert a tanár a kritikával azt fejezi ki számára, elég jó képességűnek tartja ahhoz, hogy a kritika nyomán képességeinek megfelelően fejlődjön.⁷

A büntetéssel szemben a pszichológia különféle irányzatai általában csak kritikával élnek. A pszichoanalitikus szerzők arra figyelmeztetnek, hogy a 6 éves kor alatti büntetésnek a felnőtt korra is kiható következményei lehetnek az erős szorongáskeltés miatt. A pszichoanalízis a traumatikus következményeket hangsúlyozza, és azt sugallja, hogy a büntetést e negatív hatások miatt ne alkalmazzák pedagógiai eszközként. Ez az összefüggés igaz a gyermekbántalmazásnak minősülő és ilyen súlyossági fokú esetekre, de nem érvényes a viselkedéskontrollt előtérbe helyező szabályozási módokra. A viselkedéslélektan is felhívja a figyelmet a súlyos büntetés ártalmaira és bejósolhatatlan következményeire, de nélkülözhetetlennek tekinti a büntetést a viselkedés szabályozásában. A büntetés révén kialakuló negatív élmény figyelmezteti a gyereket arra, hogy viselkedése helytelen. Büntetés nélkül az erőteljesen agresszív gyerek jutalmazásnak éli meg azokat a helyzeteket, amelyekben gyengébb, félnélkebb társai fölött győzelmet arat.

Félreértés lenne azonban azt hinni, hogy a büntetések hatására a gyerek viselkedése minden esetben a kívánt irányban fog változni. A büntetés a szociálpszichológia nézőpontja szerint behódolás jellegű kapcsolatot hoz létre a nevelő és nevelt között.⁸ Ennek egyik következménye, hogy kerülőutakat választ a gyerek a tiltott tevékenység végzésére. Ez az a magatartásforma, amit a nevelő őszintétlennek minősít. Az őszintétlenség, mint védekező attitűd a büntetés egyik kockázatos következménye, mert a gyerek addig viselkedik jól, amíg látható, amíg ellenőrzés alatt áll, majd amikor a felügyelet megszűnik, tiltott viselkedéssel él. (Persze nemcsak a büntetés, hanem a nagy intenzitású jutalmak is előhívják az őszintétlenséget, mert csak addig viselkedik szabálykövető módon az egyén, amíg a jutalmat birtokló személy őt ellenőrzése alatt tartja.) A büntetés cinizmust és lázadást is eredményezhet, mely iskolai környezetben a 11-12 éves kortól válik egyre gyakoribbá. Kialakulása a kognitív disszonancia alapján magyarázható. Amikor egy diák rendszeresen előforduló szabályszegő viselkedésért egyre súlyosabb büntetést kap, akkor a pedagógus azzal az előfeltevéssel él, hogy a diáknak fontos a szabálykövető viselkedés fenntartása és a pedagógussal



kialakítandó jó kapcsolat. Ezzel szemben az erőteljes büntetések hatására a diák úgy látja, úgysem tudja elérni a célt, leértékeli tehát a szabálykövető viselkedést, egyúttal a büntetés jelentőségét és a tanárral fenntartott kapcsolat fontosságát. Önértékelésének védelme miatt válik szemtől-szembeni helyzetben is cinikussá és lázadóvá. E folyamat végén fogalmazódik meg a vele foglalkozó nevelőben, hogy „minden büntetést kipróbáltam, mégsem értem el változást”. – Minden diák szeretne jó jegyeket szerezni, de aki nem kap jó jegyet, nem így gondolkodik: „Milyen igazságos is a tanár! Ha nem tanultam, hát persze, hogy rossz jegyet ad!”. A disszonancia elmélet értelmében arról van szó, hogy a diák nem tudja elérni a kívánatos célt, amit a többiek elérnek, vagy amit a szülei szeretnének, hogy elérjen. Emiatt leértékeli a célt, ahogyan leértékelik az emberek annak az árunak a tulajdonságát, ami egy vásárlásnál a magas ár miatt nem lehetett az övék. Így a tanuló leértékeli a tantárgy fontosságát, hibát talál a tanár tanítási módjában, leértékeli a tanárral való kapcsolatát. E folyamat végül tekintélyvesztéssel jár.

A büntetésre-jutalmazásra épülő, szoros ellenőrzést tartalmazó helyzeteket sajtós énbemutatással, önfogadtatással⁹, hízélgéssel kívánják oldani az emberek, az iskolában tanuló diákok is. A védekezés igénye és az önfogadtatási szándék megvalósítása alapján értelmezhetjük a szülő-gyerek, tanár-diák kapcsolatokban a tekintélyszemélyt megtévesztő, szerepszerű viselkedést, főként ha ezt olyan gyereknél észleljük, aki ismereteink szerint szabálytisztelő és aki iránt ennek következtében bizalommal voltunk.

A büntetés alkalmazásánál fellépő paradoxonok egyike, hogy a rossz időpontban adott, erős intenzitású büntetés jutalomnak számít egy serdülő diák számára, ha olyan alcsoport sztárja, melynek normái szemben állnak az iskola intézményes normáival. A nyilvános, erős intenzitású büntetés rokonszenvet, együttérzést ébreszt iránta a kortársakban. Amikor a büntetést a modellkövetésre tekintettel alkalmazzuk, akkor különösen figyelniünk kell a büntetési helyzet többértelműségének kezelésére.

A büntetés szociális tanulás¹⁰ elmélete azt hangsúlyozza, hogy a helytelenül viselkedő diákokat, mint modellt, azért fontos megbüntetni, mert ennek hiányában szabályszegő viselkedése gátlástalanító hatással lesz az őt megfigyelőkre. A megfigyelők memóriájában forogatókönyvként raktározódik el, miként lehet sikeresen megoldani egy helyzetet. Ha a szabályszegő viselkedés megjelenése után nem kap büntetést a tanuló, akkor ez a többiek számára úgy raktározódik el, mint lehetséges megoldás a jövőben. A rendszeresen szabályszegő gyerek csoportból történő eltávolítása azért történik, mert a csoportért felelős vezetők attól tartanak, hogy a követők miatt felbomlanak a csoportnormák. A szervezeti kultúra szintjén ez a lefokozási rítus formáját ölti. A folyamat első szakaszában megnevezik azt a személyt, akit felelősnek tartanak a normák bomlasztásáért, ezután bizonyítékokat gyűjtenek a szabályszegő viselkedésről, végül pedig megtörténik a mi-



nősítés és az elbocsátás. Az elbocsátott egyénre az elbocsátók úgy tekintenek, mint aki deviáns (züllött). Ha már serdülőkorú, akkor úgy látják, hogy nem állja meg a helyét majd az életben azért, mert nem tartotta be a szabályokat az iskolában. Ezt a minősítési, átértékelési folyamatot a kognitív disszonancia elmélet keretében úgy értelmezhetjük, mint racionalizációt. A csoportból távozó személy negatív minősítése és a vele kapcsolatos negatív jóslatok célja, hogy ezáltal a csoport tagjai nézeteik egységességét és integritásukat megőrizzék. Az elbocsátott diákra vonatkozó negatív minősítések az elbocsátás által keltett feszültség feloldására tett kísérletek. A csoportidentitás akkor marad sérthetetlen, ha nem lehet egyszerre igaz az, hogy a csoport normái és klímája értékeket tartalmaz és ugyanakkor az a személy is jó legyen, aki szabályszegő viselkedése miatt nem fért bele ezekbe a csoportkeretekbe. Néha valóban bekövetkezik a deviáció az elbocsátott diák későbbi életvezetésében, különösen, ha ezt családi hatások is támogatják. Más esetben az egyéni életút úgy alakul, hogy az iskola világától egészen eltérő környezetben és pályán tűnik fel a hajdani diák, mint a társadalom megbecsült tagja. Az ilyen karriert befutó diákok alakítják ki az iskolákról a közvéleményben azt a hiedelmet, hogy az iskolák nem toleránsak az egyediséggel és a tehetségekkel szemben. Általánosan elmondható, hogy a modellkövetés hatásait figyelembe vevő büntetés a csoport integritását, a csoportnormák sebezhetetlenségét és a normákat betartató tekintélyszemélyek védelmét szolgálja, mert a normákban és a tekintélyszemélyek magatartásában érték testesül meg. Azonban közvetlenül nincs hatással a büntetett egyén véleményének vagy viselkedésének változására – különösen serdülőkorban –, ha a diák a szervezeti normákkal ellentétes értéket vall fontosnak önmaga számára. Figyelmezteti azonban a diákat arra, hogy egy csoporthoz tartozva felelősség terheli abban, milyen normákat hágott át, milyen értékeket sértett meg.

A kockázatot jelentő negatív következményeket a büntetés esetén úgy csökkenthetjük, ha a helytelen viselkedés előfordulásakor a történéshez közeli időpontban kap büntetést a fiatal gyerek, de egyúttal jutalmat is adunk a helyes viselkedésért.¹¹ A büntetés akkor hatásos, ha a gyerek nevelőjéhez érzelmileg ragaszkodik és szeretné helyreállítani a büntetés miatt megromlott érzelmi viszonyt. A szeretetkapcsolaton nyugvó enyhe büntetés büntudatot alakít ki, mely a viselkedés belső szabályozójává válik, míg a szeretetkapcsolat hiányával párosuló nevelés büntudat nélküli szégyent kelt. Ez az összefüggés különösen kritikussá válik a pedagógus-diák kapcsolatban abból a szempontból, hogy a pedagógus mennyire tartja fontosnak a személyes vonzerő készségeinek a kialakítását. Minél fiatalabb a gyerek, annál nagyobb a nevelő felelőssége abban, hogy elfogadásra épül-e a kapcsolatuk.¹² A szégyen fontos érzelem a viselkedés szabályozásában, de segíteni kell a diákat ennek kezelésében, mert a szégyen nem megfelelő feldolgozása az egyik okozója a szorongásnak és dühösségnek, mely alapját képezi az





őszintétlen viselkedésnek. A büntetés hatékonyságát segíti elő, ha a felnőtt négy-szemközt elmagyarázza, miért kapta a gyerek a büntetést. A serdülőkorú fiatalnál fontos az is, hogy távolabbi céljainak elérésétől, pl. az iskola sikeres befejezésétől, megfoszthatja-e az egyre súlyosabb büntetés. Fontos számára az egyenrangúság elve szerinti tanári mérlegelés, vagyis hogy társai más jellegű büntetéseikhez viszonyítva megfelelő súlyú büntetést kapott-e. Nem mellőzhető az sem, hogy a büntetés súlyossága arányban van-e a szabályszegő viselkedés mértékével. A hatást növeli, ha a büntetés idejének lejárta után a nevelő képes csökkenteni az addig megvalósított szoros felügyeletet, hogy ezzel lehetővé tegye a külső szabályozás belsővé válását.

A diák fejlődéséért érzett felelősségtől vezérelt büntetés hatásának megvalósuláshoz elengedhetetlen, hogy készségekkel rendelkezzen a nevelő abban a hatalmi dimenzióban, amit személyes vonzerőnek nevezünk.

A SZEMÉLYES VONZERŐ

Ahogy meg lehet tanulni és fokozatosan javítani lehet a jutalmazás és büntetés megfelelő alkalmazását, ugyanúgy meg lehet tanulni a személyes vonzerővel összefüggő készségeket is. Ezt, mint értéket, elfogadhatja vagy elutasíthatja a pedagógus. Ha elfogadja, akkor tanulással, képzéssel, személyes döntéshozattal és gyakorlással elsajátíthatja, így gazdagítva a diákokkal kialakított kapcsolatait. A személyes vonzerő modellkövetési, azonosulási folyamatokat indít el. A diák olyan szeretne lenni, mint a tanár, mert érzi, hogy a tanár személyes problémáival együtt megérti őt. Sok mindent nem lehet még tudni a személyes vonzerőről, de néhány összefüggést igen. A továbbiakban olyan attitűdöket és készségeket mutatunk be, amelyeket a kutatások a hatékony tanárookra tartottak jellemzőnek.¹³

Az a pedagógus, aki személyes vonzereje révén képes hatást gyakorolni tanítványaira, mindenekelőtt hitelesen tud tevékenykedni.

Gondoskodó attitűd jellemzi. – A tanár a diákjait egyéni tulajdonságaik mentén ismeri, és bátorítással igyekszik belőlük a legtöbbet kihozni.

Meghallgatási készségekkel fordul diákjai felé. – A diákokat meghallgatja, amikor problémákkal érkeznek hozzá, nem ítélkezik felettük. Ezáltal nemcsak azt tudja a diákokról, ami az iskolában történik velük, hanem a diákok személyes életéről is tájékozódik. A tanár a diák rendelkezésére áll és végighallgatja érveit, segít neki megoldani a problémáját. Tapasztalat és önismeret birtokában a tanár mérlegeli azt is, hogy a diák problémája valódi-e, vagy csak egy dolgozat elhalasztásának szándéka miatt kezdett el hirtelen személyes ügyéről beszélni.

A tanulók megismerésére figyelmet fordít. – Ismeri tanítványait, ennek segítségével a tanulási folyamatot elősegítő kapcsolatokat hoz létre. Tudja, hogy létezik az iskolán kívül olyan tanulói kultúra, mely gyakran eltér az iskola világától.





Az igazságosság és tisztelet fenntartására törekszik. – Ezt úgy éri el, hogy a rendbontásra egyéni szinten és nem az egész osztály előtt reagál, ha a körülmények ezt lehetővé teszik. Fegyelmezési helyzetben előbb a tényeket ismeri meg, mielőtt reagálna. Különbséget tesz a helyes és a helytelen viselkedés között, és azt is megnevezi, mit kellene tennie a diáknak, hogy a viselkedése helyes legyen. Megnyilvánulásaiban az elfogult bánásmódot igyekeznek kiküszöbölni. Engedi, hogy a diákok beleszóljanak abba, mi történjék az osztályban.

Társas kapcsolatokat alakít ki. – A diákokkal való kapcsolatfelvételében túllépi az osztályterem kereteit. Részt vesz olyan sporteseményeken, koncerteken, amit a diákjai lényegesnek tartanak. Többféle helyzetben ismeri meg a diákjait, ezáltal sikeresebben ad kihívást jelentő feladatokat számukra. Barátságosan beszél hozzájuk, miközben fenntartja a tanár-diák szerepeket. Játékokban vesz részt, és felszabadultan viselkedik. Jó humora van és hajlandó viccelődni a diákokkal.

Lelkesedéssel tanít. – Ezt azzal éri el, hogy felelőssé teszi a diákokat a tanulásukért. Szervezett osztálytermi környezetet alakít ki. Magas követelményeket támaszt. Nem egységes rutint követ, hanem differenciáltan motivál. Nem versengő tanulási stratégiák alkalmazásával alakít ki érdekes tanulási környezetet. Pl. az osztály leggyengébb tanulójának teljesítményét is elismeri, ha önmagához viszonyítva fejlődik, akkor is, ha ezzel az eredménnyel a diák még mindig az osztály átlaga alatt van. A lelkesedés nemcsak azáltal nyilvánul meg, hogy a tanításhoz kapcsolódik, hanem nyitottságot jelent az élet iránt. Ha a diákok megkérdézik a tanárt életfelfogásáról, képes azokról az értékekről beszélni, amelyeket fontosnak tart a saját életének alakításában.

Felelősséget vállal a tanítás eredményességéért. – Elvállalja a felelősséget a tanuló sikerének létrehozásáért. Úgy véli, rajta múlik, hogy többféle módon közelítsen a diákjaihoz, megtapasztalva, milyen módszer válik be.

Reflektív gyakorlat jellemzi. – A diákokkal kialakított kapcsolatát képes elemezni és erre alapozva változtat viselkedésén.

SZAKÉRTELEM

A pedagógus szakértelmének fontos részét képezi, hogy mint szaktanár, érvényes ismeretek birtokában van és olyan kidolgozott sémákkal rendelkezik, amelyek az adott terület lényegi összefüggéseit tartalmazzák. Mi most azonban nem az adott tudományterülethez vagy művészeti ághoz kapcsolódó szakértelemmel foglalkozunk, hanem a pedagógiai szakértelemmel. A szakértelem azáltal növeli a pedagógus tekintélyét, hogy a fegyelmeztelenséggel és a motiválatlansággal kapcsolatos konfliktusokat elvállalva érvényes ismeretekre és készségekre tanítja meg a diákokat, akik más intézménybe kerülve is megállják a helyüket. A pedagógiai tudás fegyelmezési és didaktikai eljárások sémába rendezett egysége, amelyet a pedagógusok pályafejlődésük során, elméleti képzésük kezdeti inspirációjára





támaszkodva, gyakorlati munkájukban, saját tapasztalataik révén sajátítanak el.¹⁴ A pszichológiai értelemben szakértői szinten tevékenykedő pedagógus a tapasztalat segítségével hatékony automatizmusokat dolgoz ki, melyek eseti alkalmazásához magas szintű döntéseket hoz. A hatékony automatizmusok tulajdonképpen kognitív stratégiák, amelyek egy pedagógiai problémamegoldási folyamat, a tanítás eszközei. E stratégiákat metakognitív szinten az alkalmazásukhoz szükséges döntések vezérlik. Kialakításuk, összehangolásuk, gazdagításuk pedagógiai tapasztalatszerzéssel érhető el. Ahhoz, hogy gondolkodni tudjunk e készségekről és elsajátításukat célként tűzzük ki önmagunk számára, *ajánlatos néhány stratégiával megismerkednünk.*

A hatékonyan fegyelmező tanárok figyelmükkel pásztázzák az osztályt, így idejekorán észlelik, ha az osztály irányításában zavar áll elő. Olyan nyelvezetet választanak, amikor az egész osztályhoz szólnak, hogy a tanulók többsége a magyarázatot megértse, ezáltal biztosítják a motiváció fenntartását. Ha frontális munkából egyéni munkára váltanak át, figyelnek a zökkenőmentes átrendezésre, hogy ez ne váljék rendbontás kiindulópontjává. A diákok megszólalásánál érvényesítik a csoportra fókuszálás elvét, amely azt jelenti, hogy többfajta véleményt igyekeznek megjeleníteni a hozzászólásokban. Észlelik az érzelmi ellenállást egy aktuális feladattal kapcsolatban, ilyenkor ismétléshez, átfogalmazáshoz folyamodnak vagy gyorsan témát váltanak, hogy tevékenységüket az unalom-érdeklődés skála megfelelő fokozatára hangolva, a diákok figyelmét fenntartásák. Stratégikus engedékenységgel élnek, vagyis nem figyelmeztetik az enyhe mértékben rendbontót, mert tudják, hogy a figyelmen kívül hagyás is gyakran eredményre vezet. Elkerülik a célponti hibákat, azokat figyelmeztetik, akik rejtetten ugyan, de ténylegesen rendbontók. Érzelmeiket szabályozzák, ha fegyelmezési akciót kezdeményeznek, hogy az érzelemkitörés miatt ne érje őket presztízsveszteség. Folyamatosan ellenőrzik az idő előre haladását és a rendelkezésre álló időt, amely nemcsak a fegyelmezési, hanem a didaktikai stratégiák része is.

A tanításban hatékony tanárok olyan didaktikai¹⁵ rutinokat alakítanak ki, amelyek az ismeretsajátítás minőségét befolyásolják. Rendszeresen élnek az aktuálisan elhangzó, a múltban tanult és a jövőben sorra kerülő ismeretek összekapcsolásának lehetőségével, egy-egy ismeretet többféle kontextusban helyeznek el és erre a szempontra felhívják a diákok figyelmét is, hogy tanulásuk során alkalmazzák. Az elméleti ismeretet példákkal illusztrálják, a tényeket, adatokat elméleti keretbe ágyazzák. Figyelmet fordítanak a súlypontozásra – kulcsszavakat, vázlatokat, ábrákat alkalmaznak. Tekintettel vannak arra, hogy teljes részvétel legyen az órán, egy-egy diák ne szigetelődjön el megértési problémák miatt az osztály egészétől. Az egyenlő bánásmód szem előtt tartásával végzik a tanulók teljesítményének értékelését, figyelve arra, hogy a segítséget tartalmazó





egyedi elbírálást és az objektív kritériumok alapján történő pontozást a tanulóknak történő visszajelzés során megfelelő érvekkel támasszák alá.

A szakértő tanárok, amikor eltervezik egy óra menetét, ezt a tanulók tudásszintjének és képességeinek figyelembe vételével teszik.¹⁶ Egyedi döntést hoznak arról, hogy az osztály képességeinek és motivációjának ismeretében egy-egy anyagrészrel mennyit foglalkoznak, függetlenül attól, hogy a tankönyv mennyi feladatot kínál számukra. A tervezés során elképzelik az órán felmerülő szervezési problémákat, az időfelhasználással kapcsolatos zavart, a fegyelmezetlen tanulók által keltett motivációs akadályokat, a tananyagrész jellegzetességeivel összefüggő megértési nehézségeket – emiatt egy-egy témakörhöz több alternatív feladatot, célkitűzést rendelnek hozzá. Az órán így rugalmasan tudnak váltani valamilyen más forгатókönyv irányába, amikor a tervekhez képest akadályok lépnek fel az óra megtartásában. Rugalmas, szakértői tudássémákkal rendelkeznek a pedagógiai munkáról, melynek része a tanítási óra utáni reflexió, ami segítséget nyújt annak kiszűrésében, mit érdemes megtartani és mit kell elvetni hasonló tárgykörnél a jövőben.

A mindennapi munkáját végző pedagógus a kritikák kereszttüzeiben álló tekintélyelvűség felé halad, ha csupán a legitim vagy a büntető-jutalmazó hatalmára támaszkodik. Sok frusztrációval kell szembenéznie akkor is, ha e kettőhöz a pedagógiai szakértelmet úgy társítja, hogy mellőzi a személyes vonzerő készségeit, mert így elzárkózik a diákok világától és attól, hogy elvállalja problémáikat. Ilyen dilemmákkal általában azoknak a több éve oktató kollégáknak kell szembenézniük, akik a generációs különbségek okozta szakadék vagy a foglalkozási stressz következtében kialakuló védekező mechanizmusok miatt eltávolodtak a diákok érzelmi problémáitól és a tanulói, ifjúsági szubkultúrától.

A pályakezdő tanárnak ezzel szemben éppen az lehet a gondja, hogy ne csupán a rokonszenv felébredésére alapozza munkáját, hanem vállalja el azokat a szerepkonfliktusokat, amelyek a tanári szerep és a diákszerep különbözőségeiből adódnak, de együtt járnak a diákok munkájának értékelésével, viselkedésük jutalmazásával és büntetésével. A pedagógus tekintélyének fenntartása azon múlik, hogyan tud bánni együttesen a szervezeti pozíciójához kapcsolódó legitim, büntető-jutalmazó, személyes vonzerón nyugvó és a szakértői hatalommal. Véleményünk szerint, ha a pedagógus a tapasztalatszerzése során e tényezők egyensúlyának megteremtésével is törődik, akkor szakmai fejlődésében egy olyan keskeny útra lép, amelyen kevesen járnak ugyan, de abban a reményben haladnak előre, hogy útjuk a pedagógus pályán maradáshoz elősegítő egészséges önbecsülés és személyes megelégedés élményének elérése felé vezet.





JEGYZETEK:

- ¹ Egan, G.: *The skilled helper*, Brooks/Cole P.C., Monterey, 1975.
- ² Brophy, J. E.: *Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations*, Journal of Educational Psychology, 1983, 75, 631–661. o.
- ³ French, J. P. R. – Raven, B.: *The bases of social power*, in: Cartwright – Zander (szerk.): *Group dynamics*, Harper and Row, New York, 1960, 607–623. o.
- ⁴ Johnson, D. W.: *Educational psychology*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1979.
- ⁵ Festinger, L.: *A kognitív disszonancia elmélete*, in: Hunyady György (szerk.): *Szociálpszichológia*, Gondolat, Budapest, 1972, 75–83. o.
- ⁶ Brophy, J. E.: *Teacher praise: a functional analysis*. Review of Educational Research, 1981, 51, 5–32. o.
- ⁷ Brophy, J. E.: *Interactions between learner characteristics and optimal instruction*, in: Bar-Tal Saxe (szerk.): *Social psychology of education*, Hemisphere Publishing Corporation, Washington, 1978, 135–148. o.
- ⁸ Kelman, H. C.: *A szociális befolyásolás három folyamata*, in: Hunyady György (szerk.): *Szociálpszichológia*, Gondolat, Budapest, 1972, 47–59.o.
- ⁹ Tedeschi, J. T., Lindskold, S.: *Social psychology*, John Wiley and Sons, New York, 1976.
- ¹⁰ Anderson, C. A. – Buesmann, B. J.: *Human aggression*, Annual Review of Psychology, 2002, 53, 27–51. o.
- ¹¹ Johnson, D. W.: *Educational psychology*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1979.
- ¹² Cole, M. – Cole, S. R.: *Fejlődéslélektan*, Osiris, Budapest, 1997.
- ¹³ Stronge, J. H.: *Qualities of effective teachers*, Chapter 2., ASCD, Alexandria, 2002.
- ¹⁴ Sternberg, R. J. – Horvath, J. A.: *A prototype view of expert teaching*, Educational Researcher, 1995, 24 (6), 9–17. o.
- ¹⁵ Katona Nóra: *Tanárok nézetei az oktatásról*, in: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*, ELTE, Eötvös Kiadó, Budapest, 2002, 347–361. o.
- ¹⁶ Westerman, D. A.: *Expert and novice teacher decision making*, Journal of teacher Education





TEKINTÉLY ÉS TEKINTÉLYELVŰSÉG A TANÁRI HIVATÁS GYAKORLÁSÁBAN

SZOLNOKI TIBOR

A tekintélyelvűség elleni ideologikus-pragmatikus társadalmi törekvések jobban aláássák az iskola nevelő és oktató tevékenységét, mint a finanszírozás megvonása vagy bármilyen materiális-egzisztenciális ellehetetlenülés. (...) Semmiféle iskola nem működhet pusztán egyfajta tökéletes munkamegosztási szakfeladatként, hiszen minden pedagógus egy hivatást gyakorol – jól vagy rosszul –, aminek alapvető feltétele az ezen hivatás iránt nemzedékek során felhalmozódott tisztelet, maga a tekintély.

„Magister non nascitur, sed fit.”
(Senki sem születik tanárnak,
hanem azzá lesz.)

Közismert és többnyire elfogadott nézet, hogy a pedagógus személye többet mond a gyerekeknek, mint a szavai. Mindazonáltal a mai oktatáspolitikai, sőt maga az oktatási rendszer is, leginkább arra törekszik, hogy a pedagógus személyét mint eminens oktatási-nevelési „erőforrást” kiiktassa, negligálja, de

legalábbis a perifériára szorítsa – ha már ellenőrizni, kontroll alatt tartani nem tudja. Ezért van annyi új meg új koncepció, módszer, tankönyv, segédlet, teszt, megoldókulcs és még ki tudja hány csoda-technika. Nincs elszomorítóbb, mint a projektort a saját lap-topjáról vezérlő előadó sivár üressége (modern marketingfogás), miközben csak a kivetített vázlatot képes elismételni – legfeljebb ha ki-kiegészíteni. S nincs varázslatosabb, mint az a tanár, akinek spontán magyarázata közben elnémul az osztály, s a feszült figyelem fókuszában a megihletett előadó olyasmiket mond ki, amit addig maga sem sejtett, s aminek megszületése ott és akkor örökre belevésődik tanítványai-ba – csillapíthatatlan vonzalmat és tiszteletet ébresztve tantárgya iránt.

Az a tanár, akinek nincs tekintélye, jobb esetben csak oktat. Az iskolának mint nevelési-oktatási intézménynek jobban kellene a tanárai tekintélyére építkeznie, mint a falaknak a fundamentumra. Karizmatikus tanáregyéni-ségek nélkül az iskola szellemi sivatag, kőpad és kiskorúak javító-nevelő intézete. Jó tanárok révén viszont laboratórium, sziget, sőt azilum, ami a felnőtté váló tanítványban utóbb mint az önkéntes száműzetés boldog színtere inkarnálódik.

Akkor miért lengi körül mégis a bizalmatlanság légköre a tekintély, a tekintélyelvűség fogalmát? Miért van az, hogy inkább aláásni törekszik minden magát modernnek (liberálisnak) mondó oktatásirányítás, mintsem felkarolni, pártolni és bátran vállalni? Miért





vált a tekintélyelvűség egyértelműen negatív jelentésűvé, holott nem kellene többet jelentenie annál, mint hogy a pedagógus személye és tekintélye a nevelés és oktatás eminens értéke.

Miért övezi gyanú a tanári tekintélyelvűséget, mikor más szakmai kompetenciák kapcsán az szinte megkérdőjelezhetetlen – gondoljunk a jogászokra, közgazdászokra, orvosokra, politológusokra, szociológusokra s egyéb műítészekre, a véleményformáló értelmiség vitélő harcosaira. Miért kell éppen a tanárnak védtelenül és mezítelenül állnia véleményével egy olyan barbár és szörnyű világban, ahol csak az az érték, ami fogyasztható, szolgáltatható, számlázható?

Állítom: a tanár számára a tekintély a szavai hitele, a tanítása aranyfedezete. S a tekintélyelvűség nélkül az iskola legfeljebb szakmai szolgáltató, de nevelési, etikai értelemben csak délelőtti foglalkoztató, szellemi hajléktalanok átmeneti szállása. A tekintély a tanári hivatásgyakorlás feltétele – s egyetlen öröme. Továbbá állítani igyekszem, hogy a tekintély inkább egy egészséges társadalom közös értéke, az egymást követő generációk felhalmozott közös kincse, mintsem egyszerűen egy harmincegynehány éves pedagógusi pálya szorgalmának pusztá eredménye.

Végül: kifejteni és indokolni kívánom, hogy a tekintélyelvűségnek a pedagógián belül való valamiféle érvényesülése nélkül a pedagógusi tekintély sem töltheti be hosszabb távon a maga pozitív szerepét, s bár heroikus erőfeszítéseket tehet a maga erkölcsi

kiválóságának védelmében, halálra van ítélve egy individualista és szabados társadalom szellemi anarchiájában, az értékek devalválódásának korában.

A tekintélyről írja a *Pedagógiai Lexikon*: „a tekintély (...) egyfelől belátáson nyugvó hatalom, másfelől önkéntességen alapuló függés. (...) E viszony e fel fogás szerint mindkét oldalról elismert, legitimált. Ez a kölcsönösség ad alapot a tekintéllyel bírónak arra, hogy tanácsokat adjon az ún. tekintélyfüggőknek, ez utóbbiaknak pedig arra, hogy megtagadhassák az engedelmességet, ha a tekintéllyel bíró személy átlépné a közös legitimáció határait. E kölcsönösségi viszonyból következik, hogy a tekintély megtartásának egyetlen legitim eszköze a példamutatáson, kompetencián és párbeszéden alapuló meggyőzés, amelyből bizalom fakad. Végső soron ez a tekintély alapja.”

A bevezetőben már jelzett negatív megközelítés jól kiolvasható a hivatalosnak tekintett fogalmi definícióból. Mintha a *Magna Charta* preambulumát olvasnánk, annyira szigorú jogásziszközökkel van körbevéve a „legitim” tekintély, s inkább az „ellenállási jog” törvényessége hangsúlyozódik eme kis pedagógiai aranybullában, mintsem a tekintély szükségessége. Mindamellett az sem akármilyen, ahogy a tekintéllyel bíró tanár és diákja – egyébiránt szigorúan individualizált – viszonyát egyfajta kölcsönösségi relációként értelmezi, holott a tekintély – ha van! – szellemimorális értelemben nyilván nem paritásos, nem „egyenlőségelvű”. Az pedig





különösképpen jelzésértékkel bír a tanári hivatás számára, hogy eme körbeárkolt, kikarózott szellemi érték csak akkor illeti meg a pedagógust, ha azt szakadatlanul megtartani törekszik – ráadásul akként, hogy a tekintély megtartásának „egyetlen legitim eszköze a példamutatáson, kompetencián és párbeszédén alapuló meggyőzés”.

Nemde éppen azért van tekintélye a jó pedagógusnak, mert a hivatása magaslatán áll, mert nem egyszerűen oktat, hanem szellemi-erkölcsi kisugárzása van, mert a diákjai számára állócsillag? Amennyiben a tekintély megtartása bármilyen formában felvetődik, nem jelenti-e ez egyszersmind a tekintély kihűlését, megcsontosodását, elidegenülését? Amennyiben a meggyőzés a tekintély megtartásának alapja, nem szolgáltatatik-e ki ezáltal a tekintély az elfogadottságnak, a közvéleménynek, a többségnek?

Holott a tekintély a jó pedagógus munkájának természetszerű velejárója, amely mintegy magától képződik – anélkül, hogy erre a tanárnak bármilyen formában tudatosan és közvetlenül törekednie kellene –, s életfogytiglan illeti meg a Mestert. Anélkül, hogy annak megtartására direkt erőfeszítéseket kellene tennie. Nem éppen a tekintély megtartásának pusztá szándéka ássa alá a tekintélyt, s teszi azt formálissá, külsődlegessé azáltal, hogy a pedagógusi hivatás gyakorlás torz céljává tett tekintély – a bizalom alapja – szakadatlanul bizonyítási, megfelelési kényszer alatt van?

Tételezzük fel inkább azt, hogy a tekintély olyan érték, amely inkább következménye a bizalomnak, mint forrása. A diák morális-szellemi nyitottsága nélkül (nevezzük ezt bizalomnak) a tanár bármit tehet, leperreg róla egy alapvetően elzárkózó személyiség – az elutasító attitűdje miatt. Majdnem ugyanez a helyzet akkor is, ha a diák racionális-kételkedő beállítottságú: legfeljebb igazunk lehet, de tekintélyünk semmiképp. Legfeljebb szellemi kihívást jelenthetünk egy-egy ilyen diáknak, de személyes vonzást aligha, mert képtelen mintegy megelőlegezni a bizalmat – azaz hinni. Optimális esetben meggyőzőek voltunk a számára egy-egy adott helyzetben anélkül, hogy ebből személyiségének jégpáncélja egy jottányit is olvadni látszott volna. A perszónálisan értelmezett és szigorúan a bizalom és az elfogadottság kritériumaihoz kötött tekintély legfeljebb presztízs, de nem pedagógiai érték és eszköz.

A tekintélyelvűség – mint korábban jeleztem – még egyértelműbben negatív kategória, félfeudális maradvány, csökkent és torzult érték a „világosság” századaiban, ahol a fennsőbbiségek legitimizációs elvei a piacos kölcsönöség érdekegyezkedései és a szabadelvűnek tartott többségi elv szűk mezőjéből merítkeznek. A tekintélyelvűség már-már érintkezni, egybemosódni látszik az előítéletesség fogalmával, ami a felvilágosodás óta maga az ördög, az ész botránya, stb.

A tekintélyelvűség alatt a továbbiakban egyrészt szűkebben azt értem, hogy az iskola szellemi-morális érték-





rendjében a tekintélyelvűség jelen van mint faktor, másrészt azt, hogy a társadalomnak a tekintélyelvűség iránti valamilyen fokú affinitása nélkül az iskolán belüli tekintély és tekintélyelvűség is elhalna. Azt állítom, hogy a tekintélyelvűség elleni ideologikus-pragmatikus társadalmi törekvések jobban aláássák az iskola nevelő és oktató tevékenységét, mint a finanszírozás megvonása vagy bármilyen materiális-egzisztenciális ellehetetlenülés.

Hogyan is működhetne az iskola valamiféle tekintélyelvűség nélkül, amikor nem egyszerűen ismereteket nyújt, hanem értékeket közvetít, amikor legfőbb feladatának a növendékek emberi személyiségének formálását tekintjük, amikor elvárjuk tőle, hogy feltárja a műveltség erkölcsi dimenzióit, hogy elősegítse a diákot az erkölcsi szabadságra! Hogyan is képzelhetnénk el iskolát anélkül, hogy a tudásnak, a műveltségnek, az erkölcsiségnek és a szabadságnak ne lenne meg benne egy olyan fokú tisztelete, amit mindenki feltétlen elfogadna! Hogyan is merészkedhetne bárki is a tekintélyelvűség posztulátuma nélkül etikai normákat állítani egy pedagógussal szemben, ha egyszersmind nem fogadná el viszonyossági-kölcsönösségi alapon, hogy a pedagógus elhivatott arra a munkára!

Anélkül, hogy a tanári tevékenységet feltétlen kiválasztottságnak és meghívásnak tartanánk – bár még ebben az esetben sem kellene egyeseknek megbotránkozniuk –, állítjuk, hogy semmiféle iskola nem működhet pusztán

egyfajta tökéletes munkamegosztási szakfeladatként, hiszen minden pedagógus egy hivatást gyakorol – jól vagy rosszul –, aminek alapvető feltétele az ezen hivatás iránt nemzedékek során felhalmozódott tisztelet, maga a tekintély. Tekintélyromboló és érték-közömbös korokban – mint amilyen a mostani – különösen nehéz iskolát működtetni a feladata magaslatán, amikor a „non scholae sed vitae discimus” („nem az iskolának, az életnek tanulunk”) elve torz módon érvényesül.

Nézzük meg, minek készülnek tanítványaink! Jogásznak, közgazdásznak, médiaszakembernek, informatikusnak – s egyre kevésbé tudósnek, orvosnak, tanárnak. Nem azért-e, mert megroppanni látszik a társadalom egészséges értékrendje, mert a hagyományos hivatások iránti tisztelet, ezen foglalkozások tekintélye veszni látszik régi csillogásából egy olyan talmi korban, ahol a presztízs és a státusz mértéke a budai villa vagy a nézettségi index?

Állítom: a társadalom, a mai magyar társadalom legfőbb problémája szellemi-etikai természetű. Nem a GDP egy főre jutó értéke vagy a fogyasztás bármilyen mérvű elmaradása jelzi süllyedésünket, hanem az egy emberre eső jóság és derékség pangása, az élet szent értékeivel szembeni alázatra való képtelenség és a szellemi tunyaság. Életünk olyan mértékű felhígulása, amit csak a jobbik felünkkel való unió és a bevett szellemi-etikai értékek királyságának restaurálása ellensúlyozhatna, ha az erre való igény és törekvés egy akarattá tudna válni.





A továbbiakban – a teljesség legcsekélyebb igénye nélkül – azokat a társadalmi folyamatokat, jelenségeket kívánom előszámolni, amelyek a pedagógus hivatás tekintélyét az utóbbi fél évszázadban aláásták. Mert ezek negligálása, ellensúlyozása nélkül a tanári tekintély fennállása legfeljebb konzervatív sirám vagy jámbor óhaj lehet.

Ha csak valamennyire is vissza tudunk már tekinteni a közelmúltba, szembeötlő a pedagógusok társadalmával kapcsolatban az alábbi három tendencia: Egyrészt a hivatás egzisztenciális lefokozása – ma egy pedagógus életszínvonala alig múlja felül a létminimumot. Másrészt a kontraszelekció, ami néhány évtizede folyamatosan hígítja a neveléssel hivatásszerűen foglalkozók szakmai csoportját, s amiről már az utóbbi pár évben nem is beszélünk, olyan természetessé vált. Végül a pedagógusi hivatás szellemi elbizonytalanodása, amely mintegy belülről erodálja a tanár maradék önbizalmát a személye iránti tekintély (tisztelt) felmorzsolódásával párhuzamosan.

A tanári (pedagógusi) életpálya egzisztenciálisan akkor roppant meg, amikor ránk köszöntött az ún. népi demokrácia, s amikor a valamikori úri középosztályhoz sorolt tanár gyanússá és osztályidegenné vált – az új népi származású értelmiségi pedig az ideológia szolgálóleányává prostituálódott. Könnyen lehet hivatkozni az Eötvös és a Klebelsberg kultuszminiszterek alatti javadalmazási rendszerre, amikor egy állami középiskolai tanár havi fizetése

454 pengő, egy polgári iskolai kollégájáé 340, amikor a havi 200 jó fizetésnek számított (adatok 1929-ből). A pedagógusi illetmények mélyrepülése 1946-ban kezdődött – a forint bevezetésének hátterében a bérek reálértékének 50%-os csökkentésével –, s azóta is tart annak ellenére, hogy a rendszerváltás óta minden új kormány leteszi a nagy esküt: az oktatásfinanszírozás terén szakít a maradványelv régi szokásával.

Arról sem kell hosszasan értekezni, hogy a mintegy 160-200 ezer fős pedagógusi társadalom mennyire kontraszelektálódott az utóbbi fél évszázad alatt. Csak a saját maradék önbecsülésünket sorvasztaná annak hosszas taglalása, hogy hány fényes elme került el ezt az ősi és szép hivatást, vagy hány nyugtalan szellem hagyta el a pályát az első adandó alkalommal. Szociológiai tény, hogy a biztosító ügynökök sorában a leggyakoribb képesítés a pedagógusé.

A legártalmasabbnak ugyanakkor a tanári tekintély szétfoszlását tekintem – jóllehet az értelmezendő és értelmezhető az előző két folyamat pusztá következményeként is. Hiszen az értékelvűség tekintetében a legkönnyebben rombolható és a legnehézkesebben restaurálható a pedagógusi hivatás karizmája.

Elég egy nehezen fegyelmezhető diák egyébként tragikus végű sziklabalasete ahhoz, hogy egy aktív, pályája zenitjén álló s közmegebecsülésnek örvendő szerzetestanárt kicsapjanak. Elég egyetlen szülő kétségbeesett felelős-keresése és felelősségáthárítása, hogy egy





hosszú és eredményes tanári pálya, egzisztencia és tekintély leromboltassék! A probléma nem jogi, hiszen a szóban forgó pedagógus alighanem felmentve érné (élné) meg a hosszas bírósági procedúra végét, már ti. abban az esetben, ha az ügy egyáltalán jogi útra terelődne. A botrányos az, hogy egy tekintéllyel bíró – s egyébiránt tekintélyelvű – szerzetesi testület nem tudja megvédeni a közössége egyik tagját, félvén a fővárosi főhandabandázók támadását. A probléma magával a tekintéllyel van! Miért nincs a tanárnak tekintélye, ha van? S még inkább: miért van, mitől van, ha nincs?!

A továbbiakban azt vizsgálom, mi a tanári tekintély forrása, mi ad valódi és igazi (nem múló) tekintélyt, mennyiben formálható az egyes tanári tekintélyekből pedagógiai elv, pedagógiai érték, s mennyiben táplálja a tanári tekintélyelvűség a társadalom más tekintetben is szükséges tekintélyelvűségét – vagy mennyiben kell, hogy arra támaszkodjék.

„A pedagógusnak abszolút hiteles, harmonikus embernek kell lennie” – hangzik el a *Gyakorlati keresztény pedagógia* című, egyébiránt többször felhasznált és kiváló könyvből¹. Nyilván ebben keresendő a tekintélye legfőbb alapja. A gond csupán annyi, hogy ez az abszolútum mint követelmény mennyiben várható el tőle. Nem jutunk-e ennek a túlhangsúlyozott etikai normának az okán oda, amitől mint hamis, teljesíthetetlen és csak kudarokat eredményező hiedelmektől T. Gordon óvott:

- a jó tanár nyugodt, nem lehet kihozni a sodrából, mindig kiegyensúlyozott;
- a jó tanár nem elfogult, nincsenek előítéletei, minden diákot (nemre, fajra, értelmi képességre való tekintet nélkül) egyformán fogad el;
- a jó tanár el tudja rejteni és el is titkolja igazi érzelmeit a diákok előtt;
- a jó tanár izgalmas és szabad tanulási légkört teremt, ami ösztönző, mégis mindig nyugodt és rendezett;
- a jó tanár mindenekelőtt következetes: nem részrehajló, nem felejt el semmit, nem ingadozik a hangulata, s hibákat sem követ el;
- a jó tanár mindig tudja a helyes választ, tudása mindig nagyobb, mint a diákoké;
- a jó tanárok támogatják egymást, a diákok előtt nem mutatják ki egymással kapcsolatos személyes érzéseiket, értékítéleteiket és véleményüket.

Nyilvánvaló, hogy a fenti követelményrendszer csak egyfajta képmutató szerepjátszás révén teljesíthető, aminél rombolóbb etikai értelemben nincs. S az is könnyen belátható, hogy a fenti dilettáns komédia – hogy ti. mi vagyunk az optimum, a „non plus ultra” – éppen hogy aláássa a tekintélyt, mintsem megalapozza. A pedagógus „tekintélyének alapja a tetteiben mutatott példa (...), egész személyiségével nevel. Nevelési tényezőnek számít minden szava, megnyilvánulása”.²





A tekintély alapja éppen ott van, mint magának a nevelésnek és oktatásnak a fundamentuma – amennyiben az felelős etikai cselekvés. Ha tudniillik csak ismeretterjesztés, egyoldalú információátadás vagy parttalan kommunikáció, akkor abból sem pedagógusi hivatás, sem tekintély nem fakad. Ki, hogyan és mire tanít? Ez a három dolog az, ami fontos egy iskolában. De legfőképp, hogy ki nevel és tanít! A pedagógus személyisége, erkölcsi lénye, emberi mivolta az, akin – és nem amin! – átáramlik és átszűrődik a műveltség megannyi adata, eleme és szerteágazó részlete. A tanár egyéniségében valósul meg a szintézis hit és műveltség, hit és élet, tudás és élet között. Ebből az integritásból, ennek a szellemi-morális egységnek a kisugárzásából lesz a tanárnak tekintélye, s ebből fakadhat az a tiszteletre méltó várakozás és reménység, hogy vezetésével a diák számára is elérhetővé válik a tudás és a személyiség harmóniája. Mindenképpen a tanári személyiség tehát a legdőntőbb – nem pusztán a tanítás-nevelés folyamatában, hanem a nélkülözhetetlen tekintély forrása-ként is. A kérdés újból feltehető: ha ennyire a personalitás a döntő faktora a nevelésnek, miért nem áll nagyobb becsben a pedagógus, a köznevelés szolgája?

Végeztem egy gyors véleményfelmérést abban a gimnáziumban, ahol dolgozom, s „a tanári tekintély forrása” című kérdésre az érettségi előtt álló negyedikeseim az alábbi megoszlás-

ban válaszoltak. Kiugróan három dologban látszott közmegegyezésre jutni az osztály: bár más-más módon fogalmazták meg, de egyetértettek a tanári kellő szigor, a tudást és felkészültséget illetően, továbbá abban, hogy tudjanak a tanárukkal a hétköznapiakban, a tanórán kívüli dolgokról beszélgetni, legyen empátia a pedagógus részéről irántuk, apró-cseprő ügyekben tudjanak bizalommal hozzá fordulni. Mindezt megerősíteni látszik azt a nézetet, hogy a tanári tekintély kötelező eleme egyfajta szigor, a következetesség és a kiszámíthatóság, de ugyanakkor a „három lépés távolság” hűvös és fölényes elvét cáfolni látszik, hiszen a személyes és bizalmas kapcsolat igénye kérdésessé teszi az „optimális távolságot”. Voltak olyan vélemények is, amelyek a tekintély kiürülését látták a személytelen, mindig egyformán kimért viselkedésben. A magam részéről is csak annyit tennék ehhez hozzá, hogy a *legnagyobb koncentrációt a tanítás gyakorlásában egy idő után már nem a szakórai felkészülés vagy a vázlatírással jól követhető előadói stílus és szemléletes magyarázat követeli meg, hanem a személyes ottlét, az itt és most misztériumára való belső felajzottság*. Azoknak a lelki energiáknak a mozgósítása, amelyeknek a forrásai a közösségi létben adatnak meg – vagy éppen a teljes szellemi befeléfordulásban.

A hibahatáron kívül van a pedagógus korára való utalás: a tanár tekintélye abból is fakad, hogy idősebb, tapasztalt, felnőtt. Mindenképpen örvedetes a jelzés a generációs különbségre, hiszen a tekintélyelvűség egyik klasszi-





kus válfaja éppen az idősebbek tisztelete, másrészt a tanári tekintély egyik ősforrása éppen az atyák, a szülők iránti tiszteletből fakad. Nem lehet a tanárnak sem tekintélye egy olyan társadalomban, egy olyan kultúrában, ahol a szülőknek és az idősebbeknek nincs meg a kellő tekintélye.

A pedagógus korát illetően azt is határozottabban fel kellene vetni, hogy a katedrán eltöltött évek nem önmagukban vett értékek-e, mint a frontszolgálat vagy a pilótáknál a harci bevetés. Léteznek a társadalomban másféle tekintélyelvűségek, amelyek pusztán a valamilyen hivatás gyakorlásában eltöltött időt alapul véve adnak rangot s ehhez szabott nagyobb megbecsülést, de a tanári hivatás esetén ilyen automatizmusok nem érvényesülnek – vagy csak nagyon-nagyon szerény mértékben (mint pl. a fizetés esetén a közszolgálatban ledolgozott évek száma).

Pedig a katedrán eltöltött idő – mindamellet, hogy egy konzervatív értékrend szerint a tekintély hivatkozási pontjai – alaposan felőrlik a pedagógus személyiségét. Nem arról van szó, hogy ez idő alatt ez a személyiség nem gazdagodott, hanem arról, hogy mennyire kopott meg, mennyire nyútte el azt az a napi szélmalomharc, amit az idővel, a közömbösséggel, az értéktelenséggel – vagy éppen a „hivatal” packázásával vívott meg. A tekintélynek és a tanár-diák kapcsolat generációs jellegének van még egy további aspektusa: a pedagógusnak valóban meg kell tartani egy optimális távolságot növendékeivel

szemben, de ez egy jottányival sem nagyobb, mint a diák pillanatnyi elmaradása önmaga érettebb, kiformalódott énjétől – amit még képes maga is jobb perceiben belátni, megpillantani. A tanári pályának talán éppen ez a legnagyobb nehézsége: egyrészt minden tanítvány felé ugyanazt az egyéniséget kell hitelesen felmutatni, de ugyanakkor kell, hogy legyen minden növendékünk felé egy-egy olyan mozdulatunk, gesztusunk, megnyilatkozásunk, ami csak neki szól, amit csak ő ért. Kell, hogy legyen egy olyan énünk, ami csak az övé.

A további szempontok tekintetében nem tapasztaltam releváns eltérést: nagyjából ugyanolyan nyomatékkal kapott említést az, hogy a tanár legyen egyenes, hogy a strébereket ne díjazza, hogy legyen rugalmas, megengedő, de ugyanakkor tartson fegyelmet, hogy értsen a diákok nyelvén, hogy legyen humoros, víg kedélyű, hogy osztályozzon szigorúan, de igazságosan. Végül: hogy maga a diploma is kisugározzon egyfajta tekintélyt mint a végzettség, a képesítés fokmérője. Ez utóbbi azért elgondolkoztató: vajon arra gondolt-e az a néhány diák, hogy különbségnek kellene lenni egy egyetemi és egy főiskolai szakos diploma között (s ennek a különbségnek meg is kellene látszania) – vagy talán arra, hogy túl sokan tanítják őket főiskolai diplomával (szabálytalanul, de olcsón!).

Összegzésképpen engedtessek meg egy hosszabb citátum a már hivatkozott kézikönyvből, A tekintély válsága





című bekezdésből: „Korunk értékválságának forrása: az értékötöbbséggel rendelkező tekintélyt alantas eszközökkel törekszenek lejáratni a »névtelen hatalmak«. A tekintély (latinul: auctoritas = növelő erő) azt jelenti, hogy valaki nagyobb tudásra, többlettapasztalatra, szélesebb látókörre alapozva segíti, fejlesztí azokat, akik ezekkel az értékekkel még nem rendelkeznek. Ha egy társadalom ezt elutasítja, kiszolgáltatottá, »apátlanná« válik. A »névtelen hatalmak« (az embert manipuláló, szabadságától megfosztó ideológiák, az embert a mammon oltárán feláldozó, extra-profitra törő »új arisztokrácia«, az embert fogyasztói lényre degradáló reklám...) kezdettől fogva tisztában voltak azzal, hogy életteret csak úgy nyerhetnek, ha az építő tekintélyt sikerül lejáratniuk. Az iskola kötelessége tisztázni a tanulóban, hogy az említett frontvonal »az ő szívében is keresztülhalad«, érte és ellene folyik a háború.”³

A fentiekhez kapcsolódva, a jelen értekezés tételmondatai gyanánt hadd álljanak itt befejezőként:

- 1) A tekintélyelvűség a szabados vagy anarchista-materiális ideológiák szemében konzervatív akadály, tehát lerombolandó, megsemmisítendő, lejáratandó.

- 2) A tanári tekintélyelvűség létéből és funkciójából fakadóan feltételezi másféle tekintélyek érvényesülését a társadalomban, a maga kulturális közegeiben.
- 3) Az egyes tanári tekintélyek sem létezhetnek anélkül, hogy általában ne legyen az elismert helyén a tanári tekintély mint korporatív (hivatásrendi) érték.
- 4) A tanárt a tekintélye természet-szerűleg illeti meg aközben, amikor a hivatását gyakorolja.
- 5) A tanári tekintélyt csak megszerezni lehet, de csak megtartani nem.
- 6) „Az embereknek valójában nem tanítókra, hanem tanúságtevőkre van szükségük.”
- 7) A tanár tekintélye semmi másból nem fakad, mint hogy „tanuljatok tőlem, mert szelíd vagyok és alázatos szívű”. (Mt. 11,29)

JEGYZETEK:

¹ *Gyakorlati keresztény pedagógia*, Veszprém, 2003. (Veszprémi Érseki Hittudományi Főiskola, Könyvsorozat 1.)

² *Etikai kódex a magyar katolikus egyház közoktatási intézményeiben dolgozó pedagógusok számára*, Budapest, 1998.

³ *Gyakorlati keresztény pedagógia*, Veszprém, 2003, 41–42. o. (Veszprémi Érseki Hittudományi Főiskola, Könyvsorozat 1.)





MEGBÉLYEGZETTEK ÉS BŰNBAKOK

MIKSA LAJOS

Wlassics Gyula kultuszminiszter
a honfoglalás millenniumának
tiszteletére stílusosan 1000
népiskolát ígért, 1100-at létesített,
Klebsberg Kunónak köszönhetően
pedig 1920 és 1930 között
3500 újabb tanterem és félannyi
tanítói lakás épült.

Ritkán idézett, ám annál megdöbben-
tőbb adatra bukkanhatunk az 1986-os
kiadású *Magyarország története 1918-
1975* című egyetemi tankönyvben.
1946-hoz érkeve megállapítja, hogy a
„pénzügyi stabilizáció előkészítésének
lényeges mozzanata volt az új ár- és bér-
rendszer kidolgozása”, majd rámutat a
következményekre: „Az értelmiségiek
közül a műszakiak bérszínvonala az át-
lagosnál valamivel magasabb, a peda-
gógusok fizetése pedig lényegesen ala-
acsonyabb lett” – írja többek között.
Mennyivel csökkent a tanítók és a taná-
rok bére, és mihez képest? Zárójelben
veti oda a szerző: „alig érte el az 1938.
évi 20%-át”.¹ Nincs tévedés: a jegyzetíró
szerint a magyar pedagógusok fizetése
az utolsó békeévihez viszonyítva több
mint nyolcvan százalékkal csökkent. Az

országgyűlés két évvel később, 1948.
június 16-án szavazta meg az iskolák ál-
lamosításának törvényét. Ez ötezernél
több intézményt érintett, a gyerekek 61
százaléka került életében először világi
iskolába, és további 20 ezer pedagógus
lett az állam alkalmazottja.² A tíz meg-
hagyott egyházi gimnázium tanárai-
nak kivételével így teljes körűvé vált
a magyar pedagógustársadalom politi-
kai kiszolgáltatottsága, valamint elsze-
gényítése.

Mivel indokolták a kollektív bünte-
tésnek is beillő kultúrbotrányt? Az em-
lített egyetemi tankönyv semmivel.
Egy másik jegyzet azonban – noha a
tényt elhallgatja – megbélyegez és
célozgat. A Tanárképző Főiskolai Tan-
könyvek sorozat részeként 1985-ben
immár a hetedik kiadását megért *Ne-
veléstörténet* „a múlt rendszer által meg-
fertőzött pedagógusokról” példálózik,
akikben „élt még a régi konzervatív-
klerikális pedagógiai szemlélet”, sőt:
„A pedagógusoknak igazolniuk kellett
magukat az igazoló bizottságok előtt,
hogy nem voltak fasiszták. Mindezek
az intézkedések hivatva voltak a múlt
legreakciósabb maradványainak az is-
kolákból való eltüntetésére.”³

Nem készült arról felmérés, hogy az
„eltüntetés” eredményeként hány pe-
dagógust végeztek ki, hányat hurcoltak
internáló táborokba és börtönökbe,
hányat telepítettek ki, bocsátottak el
állásából, hányan lettek öngyilkosok,
alkoholisták, hányan rokkantak meg,
hagyták el önként a pályát, hasonlultak
meg önmagukkal... Tény viszont, hogy
részben az iménti okokból, részben





a nyolcosztályos általános iskolák, illetve a felső tagozatokban a szakrendszerű oktatás beindításának következményeként szinte azonnal óriási mértékű pedagógushiány lépett fel, amit az oktatásirányítás csupán képesítés nélküli pedagógusokkal tudott úgy-ahogy pótolni.

Különös, hogy az 1977-ben napvilágot látott *Pedagógiai Lexikon*ban a „képesítés nélküli pedagógus” címszó egyáltalán nem szerepel, az 1997-ben megjelent új *Pedagógiai Lexikon* is elintézi őket annyival: „Az intézmények pedagógus-ellátottságában abszolút hiányt jelez a betöltetlen álláshelyek, relatív hiányt jelez a *képesítés nélküli pedagógusok* száma, aránya.”⁴

Oka van e szemérmességnek. Mert valóban abszurd, hogy amíg például egy szakmunkás a bizonyítványa nélkül kontárnak számít, és az állatorvosnak természetesen diplomáznia kell, addig a gyerekek oktatására-nevelésére megfeleltek a bármilyen érettségi bizonyítványt szerzett ifjak, mi több: kísérleteztek érettségi nélküli tanítók gyorsanfolyamokon történő kiképzésével. Nem nehéz észrevenni, hogy a torz értékrend annak a nem kevésbé torz ideológiának a tünete, amely a pedagógus (az orvos, a népművelő stb.) munkáját „improduktívnak” nevezte, őt magát „improduktív munkaerőnek” bélyegezte és alázza meg, és amelyből logikusan következett az oktatási rendszer „maradékélvű” finanszírozása. Nyilvánvaló, hogy a kommunista értékrend a kontraszelekciót intézményesítette az iskolákban (is), amelyet külön megter-

helt a vezetők kiválasztásának „hármaskövetelménye”, miszerint mindenkifelett állt a politikai megbízhatóság, ha a jelölt ezt bizonyította, a másik két szempont – a szakmai felkészültség és a vezetői-emberi alkalmasság – már nem tűnt fontosnak. A rendszer cinizmusára vall, hogy bár a képesítés nélküli nevelők tömegét ő állította katedrára, a közoktatás kudarcaiért mégis rájuk mutogatott, mint okokra és bűnbakokra.

Pedig nélkülük a magyar közoktatás – túlzás nélkül állíthatjuk – egyszerűen csődöt jelenthetett volna. Rengeteg iskolát mentettek meg azzal, hogy vállalták a legmostohább körülményeket, a munka melletti tanulást, a lenézett és sokszor kigúnyolt levelező tagozatot, tanítottak délelőtt, délután és este a dolgozók esti iskolájában. Ők voltak a kis települések közösségi és kulturális mindenesei, a néptanítói hagyományok felébresztői és folytatói. Volt időszak, amikor arányuk az óvodák és az általános iskolák pedagógusainak körében elérte a 60 százalékot. Közülük sokan nyilván kihullottak a szakmai rostán, mások tehetségük révén kiemelkedtek, többségük azonban családjával egy életre rendezkedett be lakhelyén, nem kevesen pusztákon, tanyaközpontokban, aprófalvakban. Főként az utóbbiak sorsát törte derékba a körzetesítés második nagy hulláma, amely immáron az alsó tagozatos kisiskolákat is elsodorta.

Hány iskola szűnt meg a kommunista diktatúra évtizedei alatt? Az 1937/38-as tanévben 7297 elemi iskola volt Ma-





gyarországon. Érdekes, hogy számuk a háború ellenére az 1945/46-os tanévre 7440-re nőtt, majd folyamatosan csökkent. A rendszerváltozást megelőző utolsó tanévben, 1988/89-ben érte el a mélypontot: ekkor mindössze 3526 általános iskolát tart nyilván a hivatalos statisztika. Tehát a két időpont, 1945/46 és 1988/89 között 3914, majdnem 4 ezer(!) iskolát zártak be hazánkban. Elképesztően magas szám.

Mi indokolta a bezárásokat? Nem a gyerekek számának csökkenése, hiszen amikor a „Ratkó-gyerekekkel” az általános iskolai tanulólétszám elérte a háború utáni maximumot (az 1965/66-os tanévben 1 413 512 kisdíákot összesít a minisztériumi kiadvány), már bezártak 1404 iskolát. És amikor két tanév (az 1985/86-os és az 1986/87-es) közel 1 millió 300 ezer általános iskolása miatt „demográfiai hullámról” rikoltzott a média, a magyar közoktatás már csupán 3540 iskolát tudhatott magáénak, vagyis 3900-zal kevesebbet, mint közvetlenül a világhégés után.⁵ A „demográfiai hullámhegy” pedig csak azt jelentette, hogy a hetvenes évek közepén akadt két olyan esztendő, amikor a magyar társadalom gondoskodott önmaga egyszerű reprodukciójáról.

Ez a két normális évjárat okozott szinte katasztrófális állapotokat az intézményekben, amikor a pedagógusok szükségtermelekben, folyosókon, szertárakban is tanítottak. Fel sem vetődött, és ma sem kérde senki: mi lesz akkor, ha a magyar nemzet ismét egészséges ösztönei szerint kezd élni, és tartósan

megújítja önmagát?

Világos, hogy az iskolabezárások valódi oka nem a demográfiai adatokban, hanem a diktatúra központosító, megalomán szemléletében keresendő.

Abban a rögeszmében érhető tetten, amely a „szerepkör nélküli települések” végtelenül ostoba és gonosz kategóriáját kitalálta, halálra ítélt kis falvakat, megszüntette intézményeit, felszámolta a kisiskolákat. „A kisiskolák megszüntetése az 1968-79 közötti időszakban volt a legerőteljesebb, amikor a körzetesítési kampány során 1731 kisiskolát számoltak fel” – írja a Baranya Megyei Pedagógiai Intézet egyik kiadványában dr. Szalai Lászlóné.

Azt nem tudjuk pontosan, hogy mi lett az iskolájuk nélkül maradt tanítók ezreivel. Egy ideig nyilván utaztak, majd elköltöztek, s próbáltak beszokni a körzeti intézmények tantestületeibe. Az biztos, hogy velük sok kis település az utolsó értelmiségijét veszítette el, ezáltal megkezdődött az aprófalvak lassú agóniája.

Mi történt a gyerekekkel? Erről nehéz indulatok nélkül beszélni, ezért adjuk vissza a szót dr. Szalai Lászlóné higgadt elemzésének: „Összességében (...) rosszabbodtak az iskola nélkül maradt településeken élő gyermekek oktatási feltételei. Különösen az iskolázás korai szakaszában jelentett a gyermekek számára hátrányt az iskola hiánya annak folytán, hogy távolabb kerültek az iskolától, vagy naponta utazásra vagy gyaloglásra, esetleg hét közben a szülőktől elszakítva diákotthoni elhelyezésre





kényszerültek. Ezenkívül sok helyen az is problémát okozott, hogy a körzeti iskolák fejlesztése nem tudta a megnövekedett igényeket követni, így a lakóhelyüktől távol tanulók rosszabb tárgyi feltételek közé kerültek, mint korábbi iskolájukban voltak. A körzeti iskolák jelentős részében megnőtt a zsúfoltság. A tanteremhiány miatt csak nagyobb létszámú csoportokban vagy kétműszakos rendszerben lehetett tanítani, nem is beszélve a rossz műszaki állapotban lévő épületekről, a pedagógusellátás nehézségeiről és a kiegészítő szolgáltatások hiányáról.”⁶ Most pedig elképzelhetjük azt a kis hatéves gyereket, akit télen sötétben ébresztenek, álmosan didereg a buszmegállóban, a zsúfolt járatra utoljára száll fel, mert félrelökik az idősebbek, kapaszkodni is alig tud nehéz hátitáskájával, mert kicsi még, az iskolában elveszítettnek érzi magát a mind durvábbá váló gyerekseregletben, szenved a gyermekmegőrzésre is alig alkalmas napközi otthonban, és sötétben, kimerülten ér haza.

Wlassics Gyula kultuszminister a honfoglalás milleniumának tiszteletére stílusosan 1000 népiskolát ígért, 1100-at létesített, Klebelsberg Kunónak köszönhetően pedig 1920 és 1930 között 3500 újabb tanterem és félannyi tanítói lakás épült.⁷ Ettől az örökségtől szabadult meg elképesztő sietséggel a legtöbb tanács. Az szintén felméretlen, hogy milyen mérvű a magyar közoktatás – csupán a konkrét ingatlanokban kifejezhető – vagyonszerzése. De beszélnünk kell a szellemi és erkölcsi

értékvesztésről is, és ezen a ponton nem kerülhetjük ki a családot.

Gyerekeikért első fokon a szülők felelnek, következésképpen az iskolának a család kiemelten a legfontosabb partnere a nevelésben. A család az a természetes kis közösség, amely hagyományos értékrendjével, kialakult szokásaival, érzelmi kapcsolataival a legolcsóbban és a leghatásosabb módon képes továbbplántálni a társadalmi együttéléshez nélkülözhetetlen erkölcsiséget.

Mindazonáltal a család szuverén közösség, a külső káros hatásoktól óvja, védi tagjait, ugyanakkor visszafogad, megbocsát, hiszen szeret.

Nos, a jól működő család pusztá léte is zavarja a diktatúrát, mert uralmát az otthon falain belül nehezen tudja érvényesíteni. Ezért igyekszik fellazítani, szétzilálni, tönkretenni. Gazdasági nyomás alá helyezi, megvádolja „maradisággal”, „kettős neveléssel”, hamis jelszavakkal kijátssza tagjait egymás ellenében, egyéni szabadságjognak tünteti fel a bomlasztó erőket.

Magyarországon immáron minden második házasság kudarcba fullad, folyamatosan csökken a házasságkötések, növekszik a felelősséget nem ismerő, ingatag élettársi kapcsolatok száma, évtizedek óta világelsőek vagyunk a magzatgyilkosságban, miközben gyorsuló ütemben és reménytelenül fogy hazánk népessége. A funkciótlanná sorvasztott családok, családmaradványok tömeges méretekben váltak és válnak képtelené alapvető funkciójukra, a nevelésre, amelynek viszont egyenes következmé-





nye a társadalmi beilleszkedési zavarokkal küszködő fiatalok növekvő aránya, s mindaz, amit deviancia címen tart számon a szociológia.

Mi volt a politika válasza az egyre súlyosbodó gondokra? A család feladatait – az álságos „új funkciók” elnevezéssel – kiutalta az intézményes nevelésnek. Megroppant az iskola a teher alatt, olyannyira, hogy alapfunkcióinak is mind alacsonyabb színvonalon tudott csak megfelelni. Ám a kudarc láttán a hatalom nem arra a következtetésre jutott, hogy az iskola nem pótolhatja a családot, hanem arra, hogy „alkalmatlanok” a pedagógusok.

Ez az újabb megbélyegzés vezetett oda, hogy már a szülők is szembe fordultak az iskolával, lenézték, gyűlölni kezdték a pedagógusokat. A szakmai irányítók pedig kiszolgálták a közhangulatot, elhatározták, hogy az „alkalmatlan” pedagógustársadalmat megtanítják – tanítani.

Világmegváltó oktatási módszerek sora söpört végig az iskolákon, az oktatási folyamat vált fontossá, nem az eredmény, pláne nem a hatékonyság.

Időbe telt, míg a hazai iskolaügy bizonyítva látta a „módszerekvivalencia hipotézisét” (Báthory), azt nevezetesen, hogy mélyreható tartalmi változások nélkül az egyik módszer pontosan olyan, mint a másik. Csakhogy az is kiderült, hogy az egységes művelődési anyag nem teremt egyenlő művelődési feltételeket, mert az iskolai tudás szempontjából is meghatározó a családoknak a társadalom hierarchiájában elfoglalt helyzete (Gazsó). Kőte-

lező jelleget öltöttek a délutáni korrepetálások és a különféle előkészítők.

Egy idő után túlterhelésre panaszkodtak diákok és pedagógusok. A leg súlyosabb teherételt azonban az okozta, hogy minden iskolafokozaton taníthatatlan méretűvé duzzadt a tananyag, amelynek egy részével mindegyik az alatta levőt terhelte meg. Deformálódott az iskolarendszer az egyetemi felvételtől az óvoda iskolásításáig.

Ez már olyan torzulás, amely átfogó és radikális reform után kiált. Ám helyette megszületett a „folyamatos fejlesztés”, egy illúzió, miszerint a magyar közoktatás iskolai kísérletekkel és kísérleti iskolákkal belülről is képes lesz megújítani önmagát. Az innovátorok reményeiben a kísérletek eredményei majd elterjednek, a jó példák követőkre találnak, és az iskolarendszer elindul a szakadatlan fejlődés útján. Nem így történt. Helyenként kaotikus állapotok alakultak ki, de ezért senki nem vállalt felelősséget, az ostor vége azonban ismét a kiszolgáltató pedagógus hátán csattant, hiszen ő az, aki „motiválhatatlan”, „képtelen a megújulásra” vagy egyszerűen „tunya”.

A „folyamatos fejlesztés” következtében kétfelé szakadt a pedagógustársadalom: egy önmagát reformernek, újjá-tónak kinevező kisebbség minősítette a csendes többséget. Nem véletlenül a reformpedagógusok a rendszerváltozás után jellemzően a balliberális oldalon találtak felelős posztokat maguknak. A folytonosság jelzesszerű bizonyítéka, hogy a „folyamatos fejlesztés” és a Soros-alapítvány által támogatott „önfej-





lesztő intézmények” koncepciója nyilvánvalóan egy töről fakad.

Ám sokkal mélyebben gyökerezik a balliberális oktatáspolitikai csillapíthatatlan centralizáló, iskolabezáró hevülete. A döntéshozók természetesen demográfiai okokra hivatkoznak, csak-hogy az Antall–Boros-kormány idején is csökkent a gyerekek száma, a reménybeli intézményfenntartók mégis 288 új általános iskolát alapítottak, illetve állítottak vissza. A valódi ok a könyörtelen gazdasági kényszerűség és/vagy érdek. Könyörtelenek a következmények is. Ennek (is) ellenpontja az Orbán Viktor által bejelentett jobboldali szándék, miszerint az államnak magára kell vállalnia a közoktatás működési kiadásait – ez elejét venné az iskolabezárásoknak, és érvényesülhetne minden település azon alapvető igénye, hogy legyen legalább egy alsó tagozatos kisiskolája, és tanítója. Jókai Anna gyönyörű szavaival élve: „A pedagógus felelőssége óriási! Elsősorban magának kell példaemberre válnia, sugárzó biztos ponttá.”⁸

JEGYZETEK:

- ¹ Balogh – Izsák – Gergely – Föglein: *Magyarország története 1918–1975*, Tankönyvkiadó, Budapest, 1986, 155–156. o.
- ² Bereczki – Komlósi – Nagy: *Neveléstörténet*, Tankönyvkiadó, Budapest, 1985, 350. o. (Tanárképző Főiskolai Tankönyvek)
- ³ Bereczki – Komlósi – Nagy: i.m. 343–344. o.
- ⁴ *Pedagógiai Lexikon*, III. kötet, Keraban Kiadó, Budapest, 1997, 166. o.
- ⁵ *Statistikai Tájékoztató. Alapfokú oktatás 1997/98*, Oktatási Minisztérium, Budapest, 1998, 15. o.
- ⁶ Dr. Szalai Lászlóné: *Tovább élő és újjászervezett kisiskolák Magyarországon*, in: *A kisiskolák szervezése és működése – ma*, Baranya Megyei Pedagógiai Intézet, Pécs, 1992, 41. o.
- ⁷ *Pedagógiai Lexikon*, III. kötet, Keraban Kiadó, Budapest, 1997, 668. o.; II. kötet, 245. o.
- ⁸ Jókai Anna: *Ajánlás*, in: Hoffmann Rózsa (szerk.): *Szakmai Etikai Kódex pedagógusoknak*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 7–8. o.





EGY TANÁRI SZAKMA CSENDES VÁLSÁGA ÉS BIZONYTALAN ÚTKERESÉSE

GOMBOCZ JÁNOS

Megközelítően másfél évszázados története során megváltozott a testnevelő tanár szerepe és tevékenysége is. (...) A szakma kevéssé látszik érzékelni a bajt. (...) Arra vonatkozóan, hogy a szereplehetőségeket újrafogalmazza, s hogy a korábban jól bevált, de mára korszerűtlenné vált nevelői stílust felfrissítse, megújítsa, alig tapasztalunk értékelhető törekvéseket.

Ennek az írásnak a szerzője igen szerencsés volt gimnáziumi testnevelőjével. A Mester – ahogyan diákjai a kiváló tanárt a háta mögött nevezték – szigorában és szeretetében nevelkedni több mint négy évtized távolából szemlélve is a sors nagy kegyének tudható. Az ő pedagógiai gyakorlata igen világos és egyszerű elvekre épült. Kemény, de reális követelmények, rend, fegyelem a munkában, s ha minden jól ment, derűs tekintet, elismerő, további erőfeszítésre biztató mosoly. S természetesen még valami – nem is mellékes – alkotóeleme volt e nevelői kelléktárnak: a folyamatosan látható, újabb és

újabb formáiban megnyilatkozó önfejelem. (Németh László ír szépen az önmagát legyőző személyiségről, mely tiszteletet ébreszt és kedvet az utánzásra.) Krasznai tanár úr már csak egykori diákjai emlékezetében és szeretetében él. A Budapesti Piarista Gimnázium legutóbbi évkönyvében volt tanítványai egy hasonló szabású és pedagógiai elvű tanárra emlékeznek. A sok méltató gondolatmenetből Melocco Miklós néhány mondatát emelem ki: „Szilágyi Tanár Úr délelőttönként fel-alá ballagott az óriási épületben, és – mert bármikor, bárhol megjelenhetett – tökéletes rend volt, és ahol a zajongás elhalkult, lehetett tudni, Ő épp arra jár. Vele közeledett csendben a Rend. A jelenlétén kívül semmit sem tett. Nem kellett. Ott volt, tehát rend volt. Ő és a rend egytermészetű volt.” Szép, találó leírás. Az egykori középiskolai testnevelő tanárok között sok ilyen nevelő volt, s bizonyára a maiak között is akad még. A mai Krasznai Ferencek és Szilágyi Gézák azonban egyre nehezebben érvényesíthetik jószándékukat, alkotó pedagógiai erejüket. Más közegben élnek és dolgoznak ők, mint sikeres elődeik.

Megbízható fölmérések igazolják azt, amit a hétköznapi tapasztalat szomorú formákban tár elénk nap mint nap: az ifjúság kevésbé szereti a testnevelést, s csak kevesek szívét dobogtatja meg a sport. Ráadásul a fegyelem hagyományos, sportos formáinak szépsége iránt is alig-alig van fogékonyság a mai iskolában. Lehet, hogy ezek a nagyszerű testnevelő tanárok ma lég-





üres térbe kerülnének egykor kiválóan működő eszközrendszerükkel? Alig lehet! Mégis úgy véljük, hogy a tornatermek és sportudvarok szakemberei nehéz, de elkerülhetetlen feladat előtt állnak: a mai kor feltételrendszeréhez kell tartalomban, módszerben, stílusban alkalmazkodniuk. A hagyományos kínálatot sem szabad kidobni az ablakon, de egyre világosabban látszik, hogy szükség van az új formára, az új hangra, a hatékonyság új eszközeire!

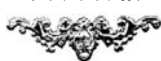
Az iskola az állandóságnak és a változásnak sajátos terepe. Benne nem tükröződik pontosan a folyamatosan változó társadalom minden rezdülése, itt más a stabil és az instabil elemek dinamikája, mint a külvilágban. A viszonylagos állandóságnak pedagógiai funkciója van: az értékek stabilitása, a tanári viselkedés állandósága és kiszámíthatósága, a tananyag és a módszerek tartós érvényessége nélkülözhetetlen feltétele a pedagógiai sikernek. De az iskola egyúttal a társadalmi változások egyik fontos forrása és generálója is, némileg leegyszerűsítve a dolgot, s kicsit talán irodalmiasan fogalmazva azt mondhatjuk, hogy benne a jövő készül.

A múltat őrző és a jövőt építő iskolában – ha lassan is, de – változnak a célok és velük a pedagógiai munka minden kelléke, a tanári tevékenységek is. Történelmi korok távolából nézve különösen szembetűnő az a változás, ami a tanári szerepekben mutatkozik meg. Noha a mai nevelői, tanári-szakemberi és a tisztviselő-hivatalnoki szerepekben nem nehéz fölismerni az elő-

képeket, a régmúltban kialakult pedagógusi archetípusokat, az Atyát, a Mestert s a Hivatalnokot (V.ö.: Trencsényi L., 1988), a különbségeket, az eltérő vonásokat még az iskola világán kívülálló is azonnal észreveszi.

Megközelítően másfél évszázados története során megváltozott a testnevelő tanár szerepe és tevékenysége is. E pedagógusi szakma megszületésének és általános térnyerésének ideje a XIX. század második fele. Az iskolában mindenütt jelenvalóvá és egyértelmű szerepkörűvé a XX. század folyamán lesz a testnevelő. Ez a század ragyogtatja fel ennek a meglehetősen új keletű foglalkozásnak a színeit a pedagógiai palettán, s a század végére alaposan el is koptatja őket. A testnevelő tanár szakmája az ezredfordulóra válságszerű állapotba került. E látens válság természetesen nem valamiféle végzetes sorscsapás vagy végső hanyatlás, hanem a társadalom változásaiból adódó, konfliktusokkal járó, a megoldatlan problémák korábban nem tapasztalt sokaságát elének táró helyzet.

A helyzet valódi súlyos voltát nem a válságtünetek megoldhatatlansága okozza, hanem az a tény, hogy a szakma kevésbé látszik érzékelní a bajt. Pontosabban szólva a bajok egy részére nagyon is adekvát módon reagál. Így például a nyilvánvaló tévesztést (óraszámcsökkenés, presztízsveszteség) jól kezeli: szervezetei révén országos propagandát folytat az egyértelműen kedvezőtlen tendenciák megfordítására, s ebben az ifjúság s a nemzet egészének egészségére apelláló nyílt fellépésben





ügyesen találja meg lehetséges partnereit (a szülők szervezeteit, az orvosok szervezeteit, stb.). Arra vonatkozóan azonban, hogy a szereplehetőségeket újrafogalmazza, s hogy a korábban jól bevált, de mára korszerűtlenné vált nevelői stílust felfrissítse, megújítsa, alig tapasztalunk értékelhető törekvéseket. Az is reális feltételezés, hogy a testnevelők gyermek- és ifjúságképe is korábbi évtizedekből hagyományozódott mára, s ezért korszerűtlen. A stílus és a gyermekkép nyilvánvalóan összefüggnek. A szakma a bajok okát csak a külső körülményekben keresi, a belső megújulásra kevés hajlandóságot mutat.

A STRAMMSÁG BIZONYTALAN CÉLESZMÉNYE

A testnevelés előtörténete nem az iskolában íródott, hanem barátságtalan kaszárnyák gyakorlóterein és udvarain. Az egykori kiképző tisztek és altisztek hadra fogható, fegyelmezett, erős és ügyes katonákat próbáltak faragni a kezük alá került paraszt- és iparoslegényekből. A gyakran kegyetlen test- és lélekfejlesztő gyakorlatok, az alárendeltség állapotának súlykolását célzó fegyelmező formák a mozgásban és az emberek közötti érintkezésben, a „försriftosság” megannyi kelléke és követelménye „stramm” katonát produkált a kiképzés végére.

A különböző tornarendszerek nem csupán a katonás formát vették át a XIX. században az appelpplatz-ok gyakorlatából, hanem a katonás, férfias embereszményt is. A tornaegyletek ter-

mészetesen szelídebb emberi viszonyokat teremtettek, mint a laktanyák, de a strammság követelménye itt is magától értetődött, a sport velejárójának és eredményének tartották.

Aligha lehet csodálni, hogy a sport és a katonai kiképzés az iskolába kerülve – kezdetben nem vált el egymástól e két dolog – mintegy természetes kellemként hozta magával a strammság céleszményét is. Jól tudjuk, az első tornaoktatók obsitos katonák voltak!

S tekintve, hogy az iskolai testnevelés igazi támogatottságot éppen a hadi megfontolások révén élvezett hazánkban (és világszerte mindenütt), nem csupán a XIX. században, de a két világháborút produkáló XX. század első felében is, bizony nem csodálható, hogy még ma is él ez a célképzet. Igen érdekes történelmi tapasztalat, hogy a félfudális-félpolgári Magyarországnak ez az eszmei és valóságos tárgyi produktuma miként kapott hathatós támogatást egy merőben más ideológiai konstrukcióban, a szocializmus Magyarországon. Ez a stramm ember az egymásnak feszülő ideológiák ikonográfiáiban is változatlan képben jelenik meg, a művészettörténetben járatanok számára is feltűnő és megdöbbenítő módon. A „munkára, harcra kész” ember iskolai „kitermelése” ma már nem követelmény, a szóban forgó strammság azonban mint íratlan céleszmény továbbra is jelen van a torna-termek világában.

Baj-e ez? Miért tartjuk problematikusnak a dolgot? Mi tagadás, magunk is vonzódunk a fegyelmezetttségnek,





tettekészségnek ebben az eszményben átélhetően kifejeződő szépségéhez, erejéhez. János vitézeket és Toldi Miklósokat lehet, sőt, kell is szeretni. De valljuk be, nem a ma emberei ők!

A testnevelési óra balesetveszélyes. Ezért érthető, hogy különös jelentőséget tulajdonítanak a testnevelők a rendnek, fegyelemnek. A rendezettség nem csupán balesetvédelmi célokat szolgál, remélni lehet, hogy a testnevelési órán rendhez szokó diák másutt is igényli majd a szabályozottságot, fegyelmet. Kérdés azonban, hogy azok a katonás formák, amelyek a magyar testnevelési órán keretet adnak a tevékenységnek, szükségesek, fontosak-e. Az egyformaság (a ruházatban, mozgásban: „Aki nem lép egyszerre, nem kap rétest estére!”) követelménye, amely egy tőről fakad a katonás renddel, reális követelmény-e? Árnyaltabban is kérdezhetnénk: indokolják-e pedagógiai szempontok ennek a követelménynek a minden iskolafokon való végigvonulását? Bizonytalanok vagyunk a válaszban, mint ahogyan bizonytalan körvonalú a gondolatmenetünkben megidézett céleszmény is. Annak ugyanis nincs írásos nyoma sehol, csak az eleven iskolai gyakorlatban él, hagyomány útján terjed. Sőt, azt mondhatnánk, hogy a testnevelői igényesség sajátos kifejezője: a színvonalas testnevelői munkában látható, kézzelfogható, a félszívvél végzetben, a gyengében nem jelenik meg. Sajátos ellentmondás ez! A magyar testnevelés és sport szellemi fellegránának nevezett TF-en¹ a mindennapos

pedagógiai gyakorlat működteti a strammság céleszményét, és természetesen azokat az alaki feltételeket is, amelyekben működőképes ez az eszmény. Az egyetem nyugatról jött vendégei – tanárok, hallgatók – megütözköznek rajta vagy éppen mosolyogva szemlélik, de egyaránt korszerűtlennek tartják, kelet-európai egzotikumnak, ősközületnek. A hazai bírálók meg éppen ellenkező véleményen vannak: szerintük nem érvényesül elég következetesen a hagyomány, nem elég feszes a forma, nem megfelelően stramm a tornateremben és a sportudvaron megjelenő személyiség. S nem csupán szakmai körök pletykaszintű szóbeszédeiben jelenik meg a kifogás, hanem a nyomtatásban szélesebb nyilvánosság elé kerülő szakmai kritikákban is. (V.ö.: Sára Gy. szociológiai dolgozatával, 1999)

A fiatal testnevelő tanár – ha sikeres a pályára való szocializációja – azzal a meggyőződéssel hagyja el a TF-et, hogy neki az iskolában ezt a szóban forgó stramm embert kell előállítania. (A többi testnevelőképző főiskola és a pécsi egyetem a TF fiókintézetének tekinthető ebben a vonatkozásban, hiszen tanárainak nagy része maga is egykori TF-es hallgató.)

A *Toldi estéje* utolsó éneke jut eszünkbe, a haldokló főhős és a király búcsúzó beszélgetése:

„(...)»Szeresd a magyart, de ne faragd le« – szóla,

»Erejét, formáját, durva kérgét róla:

Mert mi haszna símább, ha jól megfaragják?
Nehezebb eltörni a faragatlan fát.« – mond-





ja a vén vitéz. S a király válasza:

»Vagy hát nem szeretet volt, hanem gyűlölség,
Hogy simítani kezdtem a nemzet erkölcsét, (...)
Hajt az idő gyorsan – rendes útján eljár –
Ha felülünk, felvesz, ha maradunk, nem vár,«

Vajon melyiküknek adunk igazat? Nagyon közel áll hozzánk Toldi múlthoz ragaszkodó keménysége, de tudjuk, hogy a király bölcsessége megfellebbezhetetlen.

Kérdőíves vizsgálatunk 305 megkérdezett testnevelő tanára igen tartózkodóan reagált a strammság ideáljában összefoglalt problémakört feszegető kérdésünkre. Ők nem érzik, hogy ezt az embereszményt és a vele kapcsolatos követelményrendszert továbbá tanári stílust kikezdte volna az idő. Gyávaságnak, megtorpanásnak tartanak, ha a tornateremben és a sportpályán stílusváltás történne. Az egyik válaszoló úgy fogalmazott, hogy a testnevelők ahhoz a szűk tanári csoporthoz tartoznak, akik még mernek pedagógusok lenni, azaz kemények, követelők. Magunk is úgy véljük, hogy a követelő magatartás adekvát ezen a pályán. Nem örülünk annak, hogy az iskolát szinte elárasztják az ijedt női szerepek mögé bújók, a megfélemlítettek és pipogya, akik azt hiszik, hogy egy keményebb tekintet jóvátehetően és gyógyíthatatlan sebet ejt a tanítványok lelkében. Mégis azokkal értünk egyet, akik megkísérlik egy, a mai kornak jobban megfelelő, könnyedebb személyiségképet mutató tornatermi céleszmény kimunkálását, s akik keresik az ehhez illő tanári stílust

és szereplehetőségeket. Akik követelnek ugyan, de kevesebb időt szánnak a főriffitosság begyakorlására, akik tanári tevékenységükkel és szerepeikkel gazdagabb modellt-kínálatot nyújtanak.

A hagyományos testnevelői eszköztár és stílus recepciója nem olyan jó, mint a korábbi évtizedekben, s nem mellékes körülmény az sem, hogy a testnevelő tanárjelöltek fülbevalós nemzedékei elég hiteltelenül tudják csak érvényesíteni a strammság számukra idegen szerepeit.

A mai iskoláskorú ifjúság egy része valószínűleg kedvezőbben reagálna az indirektebb hatásokkal élő, kevésbé domináns szerepre aspiráló pedagógiai magatartásra. A mentálhigiénésen képzett, a nondirektív eszközökkel is élni tudó, a nem-sportolói személyiségekre is fogékony testnevelő valószínűleg sikerre vihetné a Megértő, a Támogató szerepeket. A projektépítésben jártas Menedzsert. Jó esélye lehetne az egészséges táplálkozás kérdéseiben tájékozott és általában az egészséges életmódnak a sporton túli területeit is jól ismerő, az Egészség óre szerepű tanárnak. E néhány metaforisztikus utalással azt szeretnénk láttatni, hogy a hagyományos monolitikus szerepértelmezés mellett és helyett megjelenhetnek a kor pedagógiai követelményéhez jobban alkalmazkodó testnevelői szerepek és az azokhoz illő magatartásmódok, stílusok.

JEGYZET:

¹ Volt Testnevelési Főiskola, jelenlegi Semmelweis Egyetem Testnevelés- és Sporttudományi Kar





A TANÍTÓ A TÖRTÉNELMI VÁLTOZÁSOK TÜKRÉBEN.¹

A MODERN TANÍTÓTÁRSADALOM KIALAKULÁSA MAGYARORSZÁGON A 19. SZÁZADBAN

KELEMEN ELEMÉR

A tanítóképzés középpontjában a mesterségbeli felkészítés, az oktató-nevelő munkához szükséges gyakorlati ismeretek, jártasságok, készségek „kialakítása állott... A középiskolai tanárképzésben az elméleti, tudományos jellegű képzés dominált, s kiegészítő (alárendelt) szerepet kapott a gyakorlati képzés.” (Köte, 1983) A korszak tanítóképzős tantervei – a népiskola tartalmi-szervezeti változásaihoz igazodóan – szakadatlan versenytűtást jelentettek a bővülő közismereti műveltséganyag és a szakmai-pedagógiai felkészítés, különösen pedig a gyakorlati képzés változó igényeivel.

A modern oktatási rendszerek kialakulásának egyik meghatározó ismérve – a különböző intézménytípusok és iskolafokokozatok összerendeződése, egymásra épülése, valamint az iskoláztatás expanziója, tér- és időbeli kiterjedése, továbbá az erősödő állami jelenlét és befolyás mellett – a neveléssel-oktatással hivatásszerűen foglalkozó szakmai csoportok kialakulása és elkülönülése, az alkalmazási feltételt is jelentő képesítési követelmények, illetve a különböző képzési formák megjelenése, a szakmai és egzisztenciális érdekeket megtestesítő szakmai szervezetek és orgánumok létrejötte, azaz a pedagógus mesterség szakmává válása, „professzionizálódása” és a pedagógus-társadalom önszerveződése (Halász G., 2001).

Magyarországon ennek a folyamatnak a kezdetét a felvilágosult abszolutizmus 18. század végi modernizációs intézkedései, az 1777. évi *Ratio educationis* tanügyi rendelkezései jelentették, amelyek először foglalmaztak meg általános érvényű képesítési követelményeket és képzési előírásokat a különböző intézménytípusokban foglalkoztatott szakemberek számára.

A magyar iskolaügy korai századaiban az iskolák egyházi intézmények voltak, amelyekben papok tanítottak. Mellettük a 15-16. századtól jelenik meg a tanítás-





sal alkalom-, majd hivatásszerűen foglalkozó világi szakemberek, a mesterek (rec-tor, ludi magister, stb.) rétege. Tevékenységük kritériumait, a velük szemben támasz-tott követelményeket különféle egyházi előírások, illetve helyi megállapodások sza-bályozták. A falusi iskolák tanítói között még a 18-19. században is szép számmal akadtak csekély iskolai végzettséggel rendelkező, olykor csak írni-olvasni tudó, az iskola mellett egyházi szolgálatra is alkalmazott mesterek.

Némileg más volt a helyzet a 16-17. században a nagy iskolavárosok kollégi-umai köré kiépülő protestáns, elsősorban a református iskolahálózatok esetén, ahol is a további tanulmányaik megalapozása végett tanítói szolgálatot vállaló diákok látták el a falusi és a mezővárosi kisiskolákban az oktatást.

Az aprobációnak, a főhivatású tanítók próbatételének és minősítésének gyakor-latával – a korábbi egyházlátogatások, canonica visitatiók folytatásaként – a 18. szá-zadtól találkozhatunk rendszeresen. A *Ratio* a négytanítós, ún. normaiskolákban (mintaiskolákban) folytatott négy-hathónapos tapasztalatszerzéshez és tanítási gyakorlathoz kötötte a nemzeti (anyanyelvű) iskolák tanítóinak alkalmazását. Bár a rendelet hatályát *II. József* a már működő tanítókra is kiterjesztette, az intézkedés nem hozta meg a várt eredményt; az érdeklődés általában csekély volt, a protestáns iskolafenntartók pedig eleve figyelmen kívül hagyták az önállóságukat sértő előírá-sokat (Szakál, 1934; Mészáros, 1968, 1981; Ratio, 1981; Kelemen, 1993/a).

A tanító- és tanárképzés intézményeinek megjelenése és a zsinórmértéket jelentő képesítési követelmények elterjedése szorosan összefüggött az alap- és középfokú oktatásnak a 19. század első felében tapasztalható térnyerésével. A ta-nítók képzésének egységes intézményi megoldására a reformkorban születtek az első próbálkozások. A reformkori országgyűlések oktatásüggyel foglalkozó bizottságainak törvényelőkészítő határozatai például 1831-ben és 1843-ban is korszerű, előremutató megoldási javaslatokat tartalmaztak a „magyar prepa-randiákra” vonatkozóan, ám ezek elfogadására nem került sor (Bajkó, 1962, 1970; Bényei, 1994). Sikereseknek bizonyultak viszont a korabeli egyházi akciók, amelyek már kézzelfogható eredménnyel is jártak. *Pyrker János László* egri érsek kezdeményezésére 1819-ben Szepesváralján létesült az első, német nyelvű, majd 1828-ban Egerben az első magyar nyelvű katolikus – érseki – tanító-képző, amelyekhez – 1825-ben – a *Kopácsi* püspök által alapított veszprémi intézmény társult. 1840-ben öt királyi katolikus, azaz a Tanulmányi Alapból támogatott tanítóképző létesítéséről döntött a Helytartótanács (Pest, Szeged, Miskolc, Érsekújvár, Nagykanizsa). 1842-ben Esztergomban, 1847-ben pedig Győrött létesült egyházi (katolikus) képezde (Szakál, 1934; Mészáros, 1968, 1981; Kelemen, 1993/a). A lépéskényszerbe kerülő protestáns egyházak is iga-zodtak a kor szelleméhez, a változó, fejlődő népoktatás új követelményeihez. Az 1830-as években két nagy múltú protestáns kollégiumban – Debrecenben és Nagykőrösön –, majd az 1840-es évek derekán az evangélikusok felsőlövői isko-





lájában is megindult a tanítók speciális, a lelkészképzéstől elkülönülő felkészítése (Szakál, 1934; Kelemen, 1993/b). Az oktatást szabályozó állami rendelkezések és egyházi intézkedések azonban ekkor még nem eredményeztek átfogó megoldást.

A tanítóképzés sokfelől sürgetett és több irányból kezdeményezett rendezésére – a tanárképzéshez hasonlóan – 1848-ban, az Első Egyetemes Tanítógyűlésen született átfogó, az első magyar vallás- és közoktatásügyi miniszter, *Eötvös József* által is felkarolt, a minisztérium népoktatási törvénytervezetébe is beillesztett program, amelynek elfogadására és megvalósítására – a körülmények alakulása folytán – már nem kerülhetett sor (MNT, 1988).

A mindinkább sürgető probléma átmeneti megoldása, a kérdés – ismételten külső indíttatású – rendeleti szabályozása azonban már a forradalom és szabadságharc leverését követő abszolutizmus tanügyi intézkedései közé tartozott: az *Entwurf* (1849) a középiskolákra, az 1855-ös helytartótanácsi rendelkezés pedig a népiskolákra vonatkozóan írt elő szigorú képesítési követelményeket. Ezen intézkedések nyomán nőtt a katolikus tanítóképzők száma, sőt 1856-ban Pesten tanítónőképző is létesült, újraéledtek és gyarapodtak a protestáns képezdék (a korábbiak mellett: Sárospatak és Eperjes), és létrehozták az első izraelita tanítóképzőt is (Pest, 1857) (Szakál, 1934; Zibolen, 1993; Kelemen, 1993/a). A kérdés megnyugtató rendezése azonban, a modern – nemzeti és polgári – közoktatás megteremtésének egyik alapfeltételeként a kiegyezést követő korszakra maradt.

A magyar iskolarendszer szerkezetét és fejlesztésének irányát meghatározó oktatási törvények (*a népiskolai oktatásról szóló 1868. évi XXXVIII. és a középiskoláról rendelkező 1883. évi XXX. törvénycikk*) az egyes iskolafokokozatok társadalmi funkciójának és oktatáspolitikai céljának, szervezeti és működési kérdéseinek körültekintő szabályozásán túlmenően nagy gondot fordítottak az eredményes tevékenység tárgyi és személyi feltételeire, így a népiskolai tanítók, illetve a középiskolai tanárok alkalmazásának szabályaira, valamint képzésük szervezeti és tartalmi kérdéseire (Köte, 1975; Felkai, 1979; Mann, 1993; Kelemen, 1994/a, 1997, 2001/a; Nagy, 1997, 2002).

A kialakuló képzési rendszer a kor színvonalán álló, szilárd alapot teremtett a kiépülő közoktatás különféle intézményeiben folyó, tartalmi tekintetben is mind igényesebben (és szakszerűbben) szabályozott oktató-nevelő munkához (lásd a korszak népiskolai – 1869, 1877, 1905 – és középiskolai – 1879, 1899 – tanterveit) (Népiskolai vonatkozásban: Arató, 1968, 1970; Bereczki, 1958; Bollókné, 1996; Regős, 1970; Horánszky, 1974; Kelemen, 1994/b, 1999; Mészáros, 1996).

A közoktatás alapintézményeinek eltérő genezise, a modern tömegoktatást megtestesítő népiskola és az elitoktatás hagyományait őrző középiskola társadalmi funkciójában és filozófiájában – az eötvösi reformszándékok és minden rendszerépítő törekvés ellenére is – tartósan megmutatkozó különbségek azonban





rányomták bélyegüket az egyes iskolafokokhoz igazodó, szükségképpen hierarchizálódó pedagógusképzésre. Ez a különbség nemcsak a képzés jellegében, eltérő fokozataiban, hanem szemléletmódjában és tartalmi irányultságában is megmutatkozott. „A tanítóképzés középpontjában a mesterségbeli felkészítés, az oktató-nevelő munkához szükséges gyakorlati ismeretek, jártasságok, készségek kialakítása állott... A középiskolai tanárképzésben az elméleti, tudományos jellegű képzés dominált, s kiegészítő (alárendelt) szerepet kapott a gyakorlati képzés” (Köte, 1983). A hazai pedagógusképzésnek ez a kettőssége – iskolarendszerünk duális jellegéhez hasonlóan, irányultságának lényegét tekintve – jószerivel napjainkig fennmaradt, s a tradíciókban gyökerező, erős korlátját képezte a későbbi korszakok korszerűsítési – közelítési – törekvéseinek.

A népoktatásról szóló 1868. évi XXXVIII. tc. szerves egységként fogta fel a népiskolai oktatást és a népiskolai tanítók képzését. A törvény által előírt szakképesítést nyújtó tanító(nő)képezdéket eleve a népoktatási intézmények közé, illetve a népiskolai törvény hatálya alá sorolta. Ez a – később és történelmietlenül sokat vitatott – intézkedés, amelyet némelyek rosszallóan a magyar pedagógustársadalom kasztosodásának, a tanítóság szakmai és társadalmi presztízs-deficitjének okaként is emlegettek, valójában a kor színvonalán, a tanítóképzés addigi hazai fejlődésének eredményeire, valamint a tervszerűen gyűjtött nemzetközi tapasztalatokra alapozottan és reálisan, azaz a tízezresre becsült tanítóhiány sürgető kényszeréhez, valamint az anyagi és szellemi feltételekhez igazodóan, komplex módon kezelte és oldotta meg ezt a súlyos kérdést (Sebestyén, 1896; Szakál, 1934; Kelemen, 1993).

A népoktatási törvény az állami felelősségvállalás kinyilvánítására, valamint az iskolákat is megosztó felekezeti különbségek áthidalására állami tanító- illetve tanítónőképző intézetek felállítását rendelte el. Az első, budai képzőt csakhamar továbbiak is követték, az állami képzők száma az 1870-es évek végén már 23 volt. Az állami képezdek létesítése nagy lendületet adott a felekezeti tanítóképzésnek: a következő évtizedben a „régii” és az új intézmények száma meghaladta a harmincat. A dualista korszak végén – 1918-ban – összesen 91 tanító- és tanítónőképző intézet (51+40) működött az országban, közülük ekkor 30 (22+8) volt állami.

A törvényi előírások – a tanszabadság szellemében – csak az állami képezdek számára szabták meg a tantárgyi struktúrát, a tantervet, a felvételi feltételeket és a tantestület kívánatosnak tartott összetételét, más – elsősorban a létesítés és a működtetés oktatásszervezési, építészeti, tárgyi és egészségügyi feltételeiről szóló – előírásai azonban egységesen, minden intézményre vonatkoztak.

A törvényben előírt hároméves képzési időt – a megnövekedett igények és a bővülő követelmények miatt – 1881-ben négy évre emelték. Az első, 1869-es állami tantervet – a képzési tapasztalatok felhasználásával – 1877-ben új, korrigált tanterv követte. Ezek, a hazai tanítóképzés szerkezetét és tartalmát érintő válto-





zások – az egységes képesítési eljárások erejénél fogva – a magyar tanítóképzés teljes vertikumának fokozatos színvonalemelését eredményezték.

A korszak tanítóképzős tantervei – a népiskola tartalmi-szervezeti változásaihoz igazodóan – szakadatlan versenyfutást jelentettek a bővülő közismereti műveltséganyag és a szakmai-pedagógiai felkészítés, különösen pedig a gyakorlati képzés változó igényeivel. Nehezítette a helyzetet, hogy az elemi népiskolával szemben megnövekedett, mindenekelőtt a mezőgazdasági és ipari alapképzés erősítésére irányuló elvárások „begyűrűztek” a tanítóképzésbe is, hihetetlenül sok új részfeladattal, ugrásszerűen növekvő kötelező órászámmal és speciális tanfolyamok tömkelegével terhelve az egyébként is maximalistának tartott követelményeket. A tanítóképzést kísérő viták során okkal tette szóvá a korszak egyik kiváló szakembere, *Radó Vilmos* az irreálissá duzzadó igényeket: „Azok – ti. a leendő tanítók – ne csak a nép gyermekeinek, hanem magának a népnek is legyenek nevelői, a közegészségügy őrői, a hiányzó orvosok megbízható helyettesítői, legyenek ügyes mezei gazdák, pomológusok, méhészek, selyemhernyó-termesztők, értsenek mindenféle háziiparhoz, legyenek a zenét alaposan értő kántorok, akik nemcsak a templomban tudják kötelességüket teljesíteni, hanem tudjanak dalköröket is szervezni és vezetni, tudjanak legalább valamennyit a süket-némák, s a hülyék tanításához, legyenek képesek működésük helyén a tűzoltást szervezni, a tanítónő esetleg lehessen *gouvernante*, azért tudjon jól franciául, zongorázni stb. stb...” (Idézi: Szakál, 1934).

Ez a felsorolás jól érzékelteti a tanítói tevékenység – és a tanítóképzés – tartalmának szinte az egész történeten átvonuló parttalanságát és maximalizmusát, s érzékelteti az ebben rejlő konfliktusok sokféleségét. A tanítóképzés szakembereinek évtizedeken át kellett harcolniuk a pedagógiai-lélektani és a módszertani ismeretek megfelelő órászámáért, a gyakorlati felkészítés kívánatos és szükséges időtartamáért. A közismereti és a szakmai tárgyak sokat vitatott aránya – a materiális és a formális képzés évszázados köntösében – ugyancsak végighúzódik a tanítóképzés hazai történetén. A megoldást az időkeretek fentebb említett tágítása jelentette: a kötelező heti illetve évi órászámoknak már-már a fizikai teljesítőképesség határát súroló szakadatlan növelése, majd a képzési idő kiterjesztésének igénye.

Az 1881-es változást követően már a következő évtizedben napirendre került az öt-, majd hatévfolyamos, illetve a századforduló táján az érettségivel összekötött szakirányú előképzésre épülő felsőfokú – akadémiai jellegű – tanítóképzés programja. A magyar tanítóképzés történetének talán legszínvonalasabb szakmai vitái zajlottak e kérdés körül; kiváló elméleti és gyakorlati szakemberek – *Köveskúti Jenőtől Molnár Oszkárig* – véleményei sorakoztak fel. Közülük ugyancsak tanulságos *Fináczy Ernő* álláspontja: az érettségivel záruló, líceumi jellegű négyéves alapképzés és az erre épülő kétéves akadémiai képzés terve, amely egyensúlyt kere-





sett az elméletigényes(ebb) képzési követelmények és – az életkori sajátosságok következtében – a 14-18 éves korban érzelmileg jobban megalapozható szakmai hivatástudat között (Sebestyén, 1896; Szakál, 1934; Kelemen, 1993/a).

A tanítóképzés a modern magyarországi oktatási rendszer előtörténetét, majd kialakulását, fejlődését tekintve egyaránt – meghatározó intézményeinek köszönhetően – erőteljesen befolyásolta a rendszer alapját jelentő népoktatás mindenkori fejlődését, mind az oktatáspolitikai koncepciók tekintetében, mind a nevelési-oktatási módszerek folyamatos megújítása által, valamint a népiskolai tantervek, tankönyvek és taneszközök révén is (Kelemen, 1993/a).

Az „előtörténetből” a nagy református kollégiumoknak a partikuláris iskolahálózatokat létrehozó és azokat tartalmasan működtető tevékenységére, *Maróthy György* 1740-es évekbeli debreceni iskolaszervező munkásságára, a pataki *Tóth Mihály* 1796-ban kiadott gyermeknevelési kézikönyvének vagy a debreceni *Zákány József* professzor pedagógiai elveinek kiterjedt reformkori hatására utalhatunk.

A kiegyezést követően *Eötvös* népoktatási koncepciójának finomításában, a népiskolai törvény végső megformálásában és a megvalósítását segítő, a végrehajtási jogszabályoktól a tan- és vezérkönyvekig és a különböző taneszközökig kiterjedő intézkedések sorozatában kitüntetett szerep jutott a tanítóképzés olyan elismert szakembereinek, mint *Gönczy Pál*, *Kiss Áron* vagy az esztergomi *Mayer István*. Az 1869-ben alapított első állami tanítóképző, a budai „mintaképezde” – *Gyertyánffy István* igazgatása alatt, *Kiss Áron*, *Öreg János* és mások munkássága révén – a népoktatási intézmények teljes körére kiterjedő tevékenységével, az állami és a felekezeti tanítóképzők számára egyaránt zsinórmértékül szolgáló képzési és képzésfejlesztő gyakorlatával, valamint a népiskolai tankönyvek és tanítói vezérkönyvek sorozatával évtizedeken át segítő partnere volt a kultuszminisztérium fejlesztési törekvéseinek, s az egyik szellemi központja a magyarországi népoktatás megújításának (Panyik, 1991; Kelemen, 2001/b, 2002).

Ennek a kölcsönösségnek a másik oldala az volt, hogy a népoktatás fejlődése, szervezeti-tartalmi gazdagodása új meg új igények megfogalmazásával folyamatosan visszahatott a képzés tartalmára, befolyásolta tantervi változásait, a szaktudományi és a pedagógiai-lélektani ismeretek gyarapodását, korszerűsítését és – a változó idők szelleméhez igazodóan – átformálta a nevelés szemléletét és megújította az oktatás módszereit. Ezek a változások kényszerítették ki a hazai tanítóképzés korábban már említett szervezeti átalakulását, folyamatos fejlődését (Kelemen, 2002).

A két terület lényegi sajátosságaiból fakadó kölcsönösség és az egymásra utaltságból eredő szoros kapcsolat a kezdetektől fogva kialakította a hazai tanítóképzés talán legjellemzőbb, a pedagógusképzés más területeitől mindenestre megkülönböztető vonását: a képzés gyakorlati irányultságát; s az elmélet és a gyakorlat





kiegyensúlyozott arányát és a tanítói tevékenységre felkészítő gyakorlati képzés kitüntetett szerepét a képzésfejlesztés mindenkori kulcskérdésévé tette.

Bizonytal ebből, tehát a képzés komplex szemléletmódjából és életszerűségéből következett, hogy a tanító, mint az intézményesülő tömegoktatás és a hozzá kapcsolódó közművelődés hivatásos és elhivatott képviselője és közvetítője, sajátos pedagógusmodellt jelentett, ami a hagyományos elitoktatás és a modern tömegoktatás filozófiájának lényegi különbségéből eredően alapvetően eltért a „tanármodelltől”. Meghatározó alapvonása a *Comenius – Pestalozzi – Diesterweg* (s „magyarul” folytatva: az *Eötvös, Gönczy Pál, Kiss Áron* és mások) nevével fémjelvezhető felvilágosult és demokratikus társadalom- és gyermekszemlélet és a gyakorlati(as) cselekvésmód, amelynek vezérelvét a comeniusi gondolat képezte: „mindenkinek mindent – minden lényeges dolgot és összefüggést – minden lehetséges módon” megtanítani (Kelemen, 2002).

A népoktatási törvény azonban nemcsak a képzés területén, hanem más vonatkozásban is archimédeszi pontja volt a modern magyarországi tanítótársadalom kialakulásának, amelynek létszáma egyébként a dualista korszak végéig csaknem a kétszeresére növekedett (17 800-ról 32 400-ra). A képesítési előírásokhoz hasonlóan általános érvennyel, tehát a felekezeti iskolákra nézve is kötelező módon szabályozta például a tanítók alkalmazásának eljárásait és – igaz, csak a községi és állami tanítókat illetően – a tanítói fizetések mértékét és módját, valamint a betegség vagy öregség miatt munkaképtelenné vált tanítók, illetve az elhunytak hátramaradt családtagjainak segélyezését. A törvény ezen előírásai a következő években – közvetett módon – a felekezeti iskolafenntartók magatartását, s így a felekezeti tanítóság életviszonyait is kedvezően befolyásolták (Szabolcs O., 1967, 1968; Felkai, 1970; Köte, 1975; Kelemen, 1994/a, 1997, 2001/a).

A dualista korszak későbbi törvényei – nem kis mértékben az erősödő tanítómozgalmak hatására – egyrészt bővítették, másrészt a felekezeti tanítókra is kiterjesztették a szociális ellátás alapintézményeit (öregségi nyugdíj, betegsegélyezés, az özvegyek és árvák gyámolítása), és jelentős előrelépést hoztak az iskolai tevékenység egységes közszolgálati jellegének erősítése és az ehhez kapcsolódó állami garanciák terén.

Az első lépés ezen a téren „a népoktatási nyilvános tanintézetek s nyilvános kisdedovó intézetek tanítóinak s nevelőinek nyugdíjazásáról” szóló *1875. évi XXII. törvénycikk* volt. A törvény az iskolák jellegére való tekintet nélkül állapította meg a jogosultság feltételeit, a nyugdíjazás illetve a végkielégítés eljárásait, az özvegyekről és az árvákról való gondoskodás módozatait és mértékét. A törvényből következő feladatok ellátására „országos nyugdíj- és gyámintézetet” állítottak fel. Az *1891. évi XLIII. tc.* – az 1875-ös törvény módosításával – egyrészt kibővítette a nyugellátásra és gyámolításra jogosultak körét, másrészt az előző rendelkezésnél





kedvezőbben állapította meg a folyósítható nyugdíj illetve segély mértékét. A korábbi társadalmi szervezkedéseket legitimálva a törvény – a nyugdíjalap terhére – tanítói árвахázak létesítését rendelte el. A következő évtizedekben a törvény hatályát más pedagóguscsoportokra is kiterjesztették (1894: XXVII. tc.; 1914: XXXVI. tc.), miáltal a kisdédóvóktól az akadémiákig terjedően egységessé vált a nyugellátás és a segélyezés szociális intézménye (Kelemen, 1994/a).

A szociális jellegű intézkedések sorába illeszkedtek a tanítói (és tanári) fizetések egységes elvek alapján történő szabályozását szolgáló rendelkezések. Az évtizedek óta jogosan hangoztatott tanítói panaszok orvoslását és az egységes közalkalmazotti státusz megteremtését kísérelte meg az 1893. évi XXVI. törvénycikk a „községi, valamint a hitfelekezetek által fenntartott elemi iskolákban működő tanítók és tanítónők fizetésének rendezéséről”. A törvény eltörölte a különböző fenntartású iskolák tanítói közötti eddig fennállt különbségeket, s egységesen – de változatlanul az addigi alacsony szinten – szabályozta a tanítók díjazására vonatkozó előírásokat. A felekezeti iskolák tanítóinak fizetés-kiegészítését szolgáló államsegély révén ugyanakkor megnövelte az állami beleszólás lehetőségét a felekezeti iskolafenntartók tanítóválasztásába, illetve az iskolák tevékenységébe (Kelemen, 1994/a). Ezt a szándékot vitte tovább „a községi és a hitfelekezeti tanítók járandóságairól” szóló 1907. évi XXVII. törvény, amely egységesen és méltányosan állapította meg a tanítói fizetéseket s kidolgozta a korpótlékek ösztönző rendszerét. A községi és felekezeti népiskolák megnövekedett költségeinek kompenzálását szolgáló államsegély igénybevételének törvénybe iktatott lehetőségével – sőt esetenkénti kényszerével – azonban lényegében újraszabályozta a nem állami, azaz a felekezeti és községi iskolák jogviszonyait, fokozta a közvetlen állami beleszólást – mindenekelőtt – a nemzetiségi iskolák életébe. Ez a tendencia a nemzetállami keretek között zajló polgárosodás sajátos és jellemző hazai oktatáspolitikai vetülete, ami egyben a tanítóságnak az egyházi intézményekről való leválasztását, egzisztenciális és társadalmi függetlenítésüket célozta és az oktatási rendszer óvatos laicizálásának irányába mutatott (Halász F., 1902; Dolmányos, 1968; Kelemen, 1994/a; Nagy, 1997, 2002).

A tanítóságnak a munkaviszony illetve a foglalkoztatottság szerinti összetételét, belső tagolódását elsősorban a népoktatási intézményhálózat sajátosságai – az erős felekezeti megosztottság, a községi és az állami iskolák lassan növekvő aránya (1910: 25%), valamint a „vidéki”, községi és falusi iskolák túlsúlya és az egytanítós, osztatlan népiskola dominanciája (1910: 62,9%) határozta meg. A tanítók helyzetét – a fentiekből is következően – a szétszórtság, továbbá a sokirányú függőség és a nagyfokú kiszolgáltatottság jellemezte.

A tanítóság zömét az egyházi segédszolgálatot és – sokáig – a település jegyzői feladatait is ellátó falusi tanítók alkották, akiknek életkörülményeit, megélheté-





sét alapvetően a tanítói javadalmak hagyományosan feudális jellege, jórészt természetbeni folyósítása (vagy éppen e szolgáltatások elhúzódása vagy elmaradása) határozta meg. A korszak sajátos paradoxona, hogy a kiépülő polgári közigazgatási rendszerbe illeszkedő népiskolai tanügyigazgatás e téren is tapasztalható szigorodó fellépése – a tankötelezettségi előírások érvényesítésének adminisztratív hatósági intézkedéseivel hasonlóan – gyakorta szembefordította a paraszti lakosságot a népoktatás új intézményeivel és az oktatásügyi változásokat megteste-sítő tanítóval, ezáltal is fokozva a társadalmi kiszolgáltatottság és elszigeteltség érzését, a „nemzet napszámosa” komplexus kialakulását és elterjedését (Kelemen, 1979, 1985). Az országban lezajló gazdasági változások és a városiasodás nyomán felerősödő társadalmi mobilizáció, a munkaerő-piaci lehetőségek bővülése pedig – elszívó hatása révén – szükségképpen hozta magával a nők megjelenését és arányuk ugrásszerű növekedését a tanítói pályán (Kelemen, 1979).

Viszonylag szerény tájékozottsággal rendelkezünk a korabeli tanítótság származás szerinti összetételéről. Az eddigi ismeretek alapján nagy valószínűséggel állíthatjuk, hogy e dinamikusan gyarapodó (1869: 17 792; 1910: 32 402 fő), s – iskoláztatása, életkörülményei folytán – a kialakuló magyar értelmiségi társadalom periferiáján elhelyezkedő szakmai csoportnak a meritési bázisát elsősorban a magyar társadalom alsóbb rétegei, meghatározó módon a polgárosodó parasztság, a községi és kisvárosi iparosok-kereskedők és az alacsonyabb beosztású állami (postai, vasúti) alkalmazottak gyermekei – alkották; számukra a tanítói pálya a társadalmi mobilizáció, a felemelkedés első, elérhető lépcsőfokát jelentette. A szociális biztonságot ígérő és presztízs-növelő állami rendelkezések hatására ez a bázis „fel-felé” bővült: a századfordulótól növekvő számban találkozhatunk az állami és magántisztviselők, a falusi lelkészek, sőt – egyre gyakrabban – a tanítók fiaival, sőt leányaival. Ez utóbbi tendencia már a 20. századra jellemző „tanító-dinasztiák” születésére, erre a társadalom- és neveléstörténeti szempontból egyaránt izgalmas, ám kevésbé feltárt jelenségre irányíthatja a kutatói figyelmet (Szabolcs O., 1967, 1968; Felkai, 1983; Kelemen, 1976; Baska – Nagy – Szabolcs É., 2001).

A tanítótság származás szerinti összetétele, döntő mértékben „népi” eredete természetesen sajátos helyzeti előnyt is jelenthetett: a helyi – főleg falusi – életkörülmények, szokások, hagyományok és gondolkodásmód ismeretét, ami kétségtelenül megkönnyítette a népiskola és a népiskolához kapcsolódó intézmények (gyakorlókert és faiskola, népkönyvtár és olvasókör, valamint a korabeli népművelés egyéb formái: dal- és színjátszóköri, zeneegyletek stb.) által közvetített új értékek integrálását, a helyi közgondolkodás, a mindennapi szokások, sőt a termelési gyakorlat stb. szívós és kitartó átformálását. A mediátor-szerep hatékonyságát, eredményességét nyilvánvalóan növelte, ha a falusi mester több generáció tanítójaként tevékenykedett, illetve a „falusi intelligencia” más tagjaival összhangban végezte munkáját. A sajátos, olykor fél-paraszti jellegű életformával,





a társadalmi lét perifériáján elfoglalt helyzettel hozható összefüggésbe a tanítóság nagy hányadának a társadalmi problémák iránti érzékenysége, ami kritikus történelmi helyzetekben – minden hivatali tilalom ellenére – sokukat a politika felé sodort (Szabolcs O., 1967, 1968; Felkai, 1983; Kelemen, 1976, 1985, 2004).

A magyarországi tanítótársadalom genezisének és fejlődéstörténetének mégoly vázlatos áttekintése is hiányos lenne a magyar tanítószervezetek és -mozgalmak történetére utaló megjegyzések nélkül (Szabolcs O., 1968; Felkai, 1983; Kelemen, 1976, 1985, 1993/c, 2004).

A népiskolai törvény csak a községi és állami nép- és polgári iskolai tanítókat kötelezte arra, hogy tankerületenként tanítói testületeket, illetve járási köröket alkossanak. A járási körök évente kétszer, az egész testület pedig évenként volt köteles tanítói értekezletre egybegyűlni. Ez az intézkedés az egyházi hatóságokat, de a felekezeti tanítókat is ösztönözte saját tanítóegyleteik meg- vagy újraszervezésére. A felekezeti tanítók számos helyen kezdeményezték – többnyire elzárkózó felettes hatóságaik ellenében – a „hitfelekezetek nélküli”, közös tanítóegyletek megalakítását. Ezek a különféle összetételű és szervezetszerű egyesületek jelentették azután a következő években, évtizedekben a tanítóság szakmai, majd érdekvédelmi szervezkedésének bázisát és szervezeti kereteit (Regős, 1966; Kelemen, 1976, 1985; Kotnyek, 1978).

A tanítóegyletek munkájában való részvétel egyszerre jelentett kényszert és áldozatvállalást, de lehetőséget is a szakmai hiányosságok pótlására, az önművelésre és a továbbképzésre. A népiskolai törvény, majd a hozzá kapcsolódó új tantervek ugyanis kettős követelményt támasztottak a különböző végzettséggel rendelkező, eltérő szakmai előéletű tanítókkal szemben. El kellett sajátítaniuk a tanítandó új ismereteket, főképpen az új természettudományos tantárgyakból (természetrajz, természettan, földrajz), de gyarapítaniuk, bővíteniük kellett például anyanyelvi és számtani tudásukat is. Az új tantervek a korábbiétól eltérő – a szemléltetésen és a tanulók nagyobb aktivitáson alapuló – tanítási és új, lélektanilag is megalapozott(abb) nevelési módszereket követeltek meg; s mindezt – az eddigi négy évfolyam helyett – hat, többnyire összevontan, s a törvényben előírt 80-as tanulólétszámot számos esetben meghaladó, egyetlen tanulócsoporthoz tanított osztály munkájának megszervezésével, irányításával. Ezt a feszültséget csak fokozta az a – rendeletekben és tantervekben, de az iskolák közvetlen környezetében is megfogalmazódó – igény, amely a népiskolák és a tanítók feladatai közé sorolta a gyakorlati mezőgazdasági és háziipari ismeretek oktatását is (Szakál, 1934; Arató, 1968, 1970; Regős, 1970; Kelemen, 1993/b, 1994/b, 1999).

A tanítóegyleti összefüggések egy-egy napirendre tűzött elméleti kérdés sok szempontú megtárgyalásával és a rendszeresen szervezett bemutató órákhoz kap-





csolódó „módszeres foglalkozások” keretében rendkívül hasznos, gyakorlatias segítséget kínáltak az érdeklődő tanítók számára. Nem tekinthető tehát véletlennek, hogy az 1860-as évek végétől gomba módra szaporodtak az „önkéntes”, gyakran „felekezet nélküli” szakmai szervezetek. Rendezvényeik gyakorta kapcsolódtak a gyarapodó állami tanító- és tanítónőképzdek nagy népszerűségnek örvendő tanító-átképző tanfolyamaihoz. Több tanítóegylet büszkélkedhetett helyi vagy regionális kisugárzású szakmai közlönnyel. Ilyen volt például a Gárdonyi szerkesztette győri *Tanítóbarát* vagy a Somogy Megyei Tanítóegylet és a csurgói tanítóképző intézet gondozásában másfél évtizeden át rendszeresen megjelenő (*Nép*)*Iskolai Szemle*. A tanítók tájékozódását és önképzését segítő országos szakmai orgánumok közül kiemelkedő jelentőségű volt a *Néptanítók Lapja*, amely 1868-tól – hetente, később kéthetente – hét nyelven szolgálta a magyar népoktatást, elősegítve a tanítóság korszerűbb és egységesebb szemléletmódjának, szakmai műveltségének és önazonosságának formálását.

A tanítóegyletek önképzésre és tapasztalatcserére serkentő funkciója mellett már az első felhívásokban hangot kapott a gazdasági-érdekvédelmi szerep, sőt megjelent a szélesebb körű, országos összetartás igénye és az összefogás szándéka is. A helyi rendezvényeken és az 1870-es első egyetemes tanítógyűlést rendszeresen követő országos tanító-tanácskozásokon – a többszöri miniszteri figyelmeztetések, tiltások ellenére – mind türelmetlenebbül megfogalmazódó követelés volt az életviszonyok, elsősorban a tanítói fizetések méltányos rendezése (Szabolcs O., 1968; Felkai, 1983; Kelemen, 1993/c, 2004).

A századforduló táján kiéleződő társadalmi és politikai feszültségek nyilvánvalóvá tették, hogy ez a kérdés már nem kezelhető a liberális jogállamiság és a szakmaiság immár hagyományosnak számító keretei között. A korlátozott lehetőségektől béklyózott állami szándékok és halogatások ezen a téren is szembetalálták magukat a jogos társadalmi – tanítói – igényekkel. „Az Élet alágyúrtja, a tanító, a legrababb magyar” (Ady Endre) – olykor meghasonulva, hivatástudatával is szembekerülve – lázadni kezdett. Tájékozódásuk, szerveződéjük, mozgalmuk – tanártársaikkal is egymásra találva – a társadalmi és politikai küzdelmek új dimenziói között és új alakot öltve jelent meg: a polgári radikalizmus és az osztályharcos szocializmus égisze alatt. A radikalizálódó tanítómozgalom útja ekkor már a forradalmak felé mutatott (Kelemen, 1993/c, 2004).

Az itt vizsgált korszak egynémely történeti tapasztalatára talán érdemes felfigyelnünk akkor, amikor napjainkban világszerte felértékelődni látszik a főiskolákat és egyetemeket ostromló tömegoktatás első, elemi fokozata, a sikeres továbbhaladást és az egész életen át tartó tanulást megalapozó iskolai kezdő szakasz, a kisgyermekkorai nevelés, azaz a tanító munkája (Kelemen, 2002).





Íme néhány kiragadott gondolat a fenti történet időszerű és például szolgáló tanulságaként:

- társadalmi érzékenység, méltányosság, demokratizmus;
- a közoktatásra nehezedő társadalmi problémák pedagógiai megoldásának keresése;
- a gyermek tisztelete, szeretete (= „a gyermekek mindenk felett álló érdeke”);
- gyermekközpontúság, személyiségfejlesztés;
- mesterségbeli felkészültség, az oktató-nevelő munkához szükséges elméleti és gyakorlati ismeretek, jártasságok és képességek birtoklása, tanulás egy életen át;
- a tanítóképzés szükségszerű továbbfejlesztése (s ennek révén is) a pedagógus-társadalom hierarchikus különbségeinek megszüntetése;
- nyitottság az iskolán kívüli művelődés világára, az iskolai tanítás-tanulás integratív szemléletének erősítése;
- a szakmai önazonosság erősítése, tudatos érdekvédelem és érdekérvényesítés...

E gondolatsor kiegészíthető, folytatható!

IRODALOM:

- (Arató, 1968) Arató Ferenc: *Az oktatás tartalma*, in: Arató Ferenc (szerk.): *100 éves a kötelező népoktatás. Tanulmányok*, Budapest, 1968, 103–168. o.
- (Arató, 1970) Arató Ferenc: *A termelési ismeretek helye a kötelező oktatás programjában*, in: Kóte Sándor (szerk.): *Neveléstörténeti tanulmányok*, Budapest, 1970, 229–291. o.
- (Bajkó, 1962) Bajkó Mátyás: *A reformkori nevelésügy néhány kérdése*, *Pedagógiai Szemle*, 1962, 5. sz., 404–411. o.
- (Bajkó, 1970) Bajkó Mátyás: *A Bezerédy-féle országgyűlési választmány népoktatási törvénytervezete*, in: Kóte Sándor (szerk.): *Neveléstörténeti tanulmányok*, Budapest, 1970, 99–122. o.
- (Baska – Nagy – Szabolcs É., 2001) Baska Gabriella – Nagy Mária – Szabolcs Éva: *Magyar tanító, 1901*, Pécs, 2001.
- (Bényei, 1994) Bényei Miklós: *Oktatáspolitikai törekvések a reformkori Magyarországon*, Debrecen, 1994.
- (Bereczki, 1958) Bereczki Sándor: *Az elemi népiskolai tanterv fejlődése 1869–1905-ig. A Szegedi Pedagógiai Főiskola évkönyve*, Szeged, 1958, 257–266. o.
- (Bollókné, 1996) Bollókné Panyik Ilona: *Az iskola kezdő szakaszának állami tantervei a magyar nevelés történetében*, in: Kraiciné Szokoly Mária (szerk.): *A helyi tanterv készítésétől a tanítási óráig*, Budapest, 1996, 38–64. o.
- (Dolmányos, 1968) Dolmányos István: *A „Lex Apponyi” (Az 1907. évi iskolatörvények)*, *Századok*, 1968, 3–4. sz., 484–535. o.
- (Felkai, 1970) Felkai László: *Tanítók helyzete az 1868. évi népoktatási törvény kibocsátása után*, in: Kóte Sándor (szerk.): *Neveléstörténeti tanulmányok*, Budapest, 1970, 323–340. o.





Kelemen Elemér – *A tanító a történelmi változások tükrében.*
A modern tanítótársadalom kialakulása Magyarországon a 19. században

- (Felkai, 1979) Felkai László: *Eötvös József közoktatásügyi tevékenysége*, Budapest, 1979.
- (Felkai, 1983) Felkai László: *Neveléstörténeti dolgozatok a dualizmus koráról*, Budapest, 1983.
- (Halász F., 1902) Halász Ferenc: *Állami népoktatás*, Budapest, 1902.
- (Halász G., 2001) Halász Gábor: *Az oktatási rendszer*, Budapest, 2001.
- (Horánszky, 1974): Horánszky Nándor: *Közoktatási tantervek (1868–1971) 1. Az általános képzés tantervei*, Budapest, 1974.
- (Kelemen, 1976) Kelemen Elemér: *Néptanítók Somogyban a kiegyezés korában*, Kaposvár, 1976.
- (Kelemen, 1979) Kelemen Elemér: *A népoktatási törvény és a népiskolai hatóságok. Somogy megyei adatok a polgári tanügyigazgatás történetéhez*, Századok, 1979, 3. sz., 478–512. o.
- (Kelemen, 1985) Kelemen Elemér: *Somogy megye népoktatása közoktatásunk polgári átalakulásának időszakában (1868–1918)*, Budapest, 1985.
- (Kelemen, 1993/a) Kelemen Elemér: *A pedagógusképzés hazai történetének néhány kérdése*, Pedagógusképzés, 1993, 1. sz., 169–187. o.
- (Kelemen, 1993/b) Kelemen Elemér: *A kisiskola a magyar oktatás történetében*, Baranya Megyei Pedagógiai Körkép, 1993, 1. sz., 1. köt.
- (Kelemen, 1993/c) Kelemen Elemér: *A magyarországi tanítómozgalmak és szervezetek története. „Lázad hát már az élet alágyúrtja, a tanító...?”. 75 éves a Pedagógusok Szakszervezete*, Budapest, 1993, 11–97. o.
- (Kelemen, 1994/a) Kelemen Elemér: *A magyar oktatási törvénykezés története. Problématörténeti vázlat*, in: Kelemen Elemér – Setényi János: *Az oktatási törvénykezés változásai. Hazai és nemzetközi áttekintés*, Budapest, 1994, 11–97. o. (Bárczy István Könyvtár, 1.)
- (Kelemen, 1994/b) Kelemen Elemér: *Tantervpolitika, tantervkészítés a 19–20. században*, Educatio, 1994, 3. sz., 389–404. o.
- (Kelemen, 1997) Kelemen Elemér: *A népoktatás Magyarországon a dualizmus korában*, in: Somorjai József (szerk.): *A népiskolák Magyarországon. Nemzetközi Iskolatörténeti Konferencia Tatabánya, 1996. aug. 26–27.*, Tatabánya, 1997, 27–36. o. (Tatabányai Múzeum, Tudományos Füzetek, 1.)
- (Kelemen, 1999) Kelemen Elemér: *Oktatáspolitikai és tantervpolitikai hangsúlyváltozások a magyarországi közoktatásban (1869–1945)*, in: Ballér Endre – Horánszky Nándor (szerk.): *Művelődéspolitikai és tantervi szempontok a hazai iskolatípusok tantervében (1869–1945)*, Budapest, 1999, 193–217. o.
- (Kelemen, 2001/a) Kelemen Elemér: *A magyarországi népoktatás a dualizmus korában*, in: Balogh László (szerk.): *Hagyomány és megújulás a magyar oktatásban*, Budapest, 2002, 45–60. o. (Neveléstörténeti füzetek, 19.)
- (Kelemen, 2001/b) Kelemen Elemér: *A budai tanítóképző története*, Budapesti Nevelő, 2001, 3. sz., 60–70. o.
- (Kelemen, 2002) Kelemen Elemér: *Múlt, jelen, jövő a tanítóképzésben*, in: Buda András (szerk.): *Pedagógia és hermeneutika*, Debrecen, 2002, 78–87. o. (Pallas Debrecina, 10.)
- (Kelemen, 2004) Kelemen Elemér: *Pedagógusszervezetek és -mozgalmak Magyarországon a 19. században*, Iskolakultúra, 2004, 6–7. sz., 146–155. o.





- (Kotnyek, 1978) Kotnyek István: *Alsó fokú oktatás Zala megyében 1918-ig*, Zalaegerszeg, 1978.
- (Köte, 1975) Köte Sándor: *Közoktatás és pedagógia az abszolutizmus és a dualizmus korában*, Budapest, 1975. (Egyetemes neveléstörténet 43–46.)
- (Köte, 1983) Köte Sándor: *Megjegyzések a pedagógusképzés továbbfejlesztéséhez*, Pedagógiai Szemle, 1983, 10. sz., 919–927. o.
- (MNT, 1988, 1993) Horváth Márton (főszerk.): *A magyar nevelés története*, I., II. köt., Budapest, 1988, 1993.
- (Mann, 1993) Mann Miklós: *Kulturpolitikusok a dualizmus korában*, Budapest, 1993.
- (Mészáros, 1968) Mészáros István: *A magyar nevelés története 1590–1849*, Budapest, 1968.
- (Mészáros, 1981) Mészáros István: *Az iskolaiügy története Magyarországon 996–1777*, Budapest, 1981.
- (Mészáros, 1996) Mészáros István: *Felekezeti népiskolai tantervek*, Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 1996. (A tantervelmélet forrásai, 18.)
- (Nagy, 1997) Nagy Péter Tibor: *Hogyan kerüljük el a polgárosodást. Magyar oktatáspolitikai 1867–1945*, Budapest, 1997.
- (Nagy, 2002) Nagy Péter Tibor: *Hajzálcsovek és nyomáscsoportok. Oktatáspolitikai a 19–20. századi Magyarországon*, Budapest, 2002.
- (Panyik, 1991) Panyik Ilona: *A Budapesti Tanítóképző Főiskola*, Budapest, 1991.
- Ratio educationis. Az 1777. évi és az 1806-i kiadás magyar nyelvű fordítása* (Ford., jegyz., mutatók: Mészáros István.), Budapest, 1981.
- (Regős, 1966) Regős János: *Az elemi népoktatásügy Vas megyében (1867–1890)*, Szombathely, 1966.
- (Regős, 1970) Regős János: *Népiskolai tanterveink az 1868. évi XXXVIII. tc. megjelenésétől 1905-ig*, in: Köte Sándor (szerk.): *Neveléstörténeti tanulmányok*, Budapest, 1970, 151–193. o.
- (Sebestyén, 1896) Sebestyén Gyula: *Elemi iskolai tanító- és tanítónőképzésünk*, Budapest, 1896.
- (Szabolcs O., 1967) Szabolcs Ottó: *A magyarországi pedagógusréteg kialakulása*, Pedagógiai Szemle, 1967, 3. sz., 263–276. o.
- (Szabolcs O., 1968) Szabolcs Ottó: *A pedagógusok élete az első világháború előtti félszázadban*, Pedagógiai Szemle, 1968, 9. sz., 830–839. o.
- (Szakál, 1934) Szakál János: *A magyar tanítóképzés története*, Budapest, 1934.
- (Zibolen, 1993) Zibolen Endre: *Nevelésügyünk az önkényuralom korában*, MNT. II., Budapest, 1993.

JEGYZET:

- ¹ A Magyar Pedagógiai Társaság Felsőoktatási Szakosztálya 2004. június 2-án rendezett konferenciáján elhangzott előadás bővített és szerkesztett változata.





PÁLYAKEZDŐ PEDAGÓGUSOK PROBLÉMÁI AZ EZREDFURDULÓN

GOMBOCZ ORSOLYA

A mentorállítás sok helyen bevált gyakorlata valószínűleg mindenütt megvalósítható. Ahol a pályakezdő gondozását, beavatását mentorra vagy más felelős „mesterre” bízzák, ott ebben az emberi-szakmai közegben könnyebb a szakma elsajátítása, és ezzel együtt a beilleszkedés is.

A társadalomnak a XX. századi, sokszor szélsőséges irányt választó, de rendkívül dinamikus fejlődése néha azt a látszatot keltette, hogy e fejlődést egyetlen motor hajtja, a gazdaság, s azon belül is döntő módon az ipari termelés. A korlátlan fejlődésbe vetett hit és a technokrata társadalomszemlélet ideje a század utolsó harmadában azonban kétségtelenül elvesztette létjogosultságát. Nyilvánvalóvá vált, hogy a természet rovására terjeszkedő ipari és mezőgazdasági termelés rontja, sőt veszélyezteti az ember lételeményeit, s szinte megoldhatatlan globális problémákat vet föl. S az is egyértelművé

lett, hogy az emberi lét minősége (s benne a termelés hatékonysága is) döntő módon az ember minőségétől függ. Ezeknek a tudományos és gyakorlati tapasztalatoknak a hatására – legalább az elmélet szintjén – fölértékelődtek az emberi minőség „termelésével” foglalkozó tényezők, mindenekelőtt az iskola, az embernevelés professzionális intézménye.

Oktatáskutatók és gazdasági szakemberek hangoztatják ugyan, hogy az iskolába (s általában a nevelésbe) fektetett pénz nagyon lassan térül meg (általában huszonöt év gesztációs időről beszélnek), de ez a nemzetgazdálkodás szintjén a legbiztosabban megtérülő beruházás, melynek mérhető gazdasági hasznán túl is nyilvánvaló hozama van: az emberi boldogság feltételei teremődnek meg általa.

E felértékelődött iskola azonban nemcsak drága, hanem igen kényes műhelye is az embernevelésnek. Nem elegendő ugyanis a jó, rugalmas, ellenőrizhető szervezet, nem elegendő a drága iskolaépület, s benne a minőségi felszerelés. Mindez rosszul működik, ha a benne dolgozó tanár nem ért a munkájához, s ha kedvetlenül dolgozik. Anélkül, hogy túlértékelnénk a pedagógus szerepét, sok szerzővel összhangban állítjuk, hogy az iskola eredményes működésében a döntő tényező a pedagógus.

S ha ezt a közhelyszerű, de feltétlenül igaz állítást komolyan vesszük, akkor az is nyilvánvaló, hogy a tanító- és tanárjelöltek kiválogatása, képzése, a jelöltek munkába állítása mind-mind fontos té-





nyezője a pedagógus minősége alakításának. Így az is nyilvánvaló, hogy a képzésnek e fontos mozzanatai folyamatosan fejlesztendők, javítandók, korrigálandók. A szakirodalomban egyetértés mutatkozik a pedagógus személyiségét vizsgáló kutatások vonatkozásában abban, hogy e tárgyat – a pedagógus személyiségét – fejlődésében lehet és érdemes vizsgálni. A jellegzetes fejlődési szakaszok közül az elmúlt évtizedekben leginkább a képzés időszakát kutatták, s viszonylag kevesebb figyelmet fordítottak a pályakezdés éveire. (Érdekes tapasztalat, hogy a pályavitel későbbi szakaszait sok szerző nem is különbözteti meg egymástól.)

A pályakezdés évei – nem csupán a pedagógusok esetében – több figyelmet érdemelnek. Erre mutat rá az európai kutatási együttműködés néhány témája. A társadalom korszerű tudományos és politikai szemlélete a bonyolult folyamatok és tények feldolgozására új, meta-szemléletű kategóriákat vezet be, s ezek segítségével a szerteágazó, de mégiscsak homogén csoportokba vonható problémákat átláthatóbbá s ezzel kezelhetőbbé teszi. Az európai együttműködés egyik ilyen kiemelttel kezelt problémanyalábjára az „átmenet a tanulásból a munka világába” nevet viseli. Noha kissé nehézkes az elnevezés, de első hallásra is jól érthető új, eddig nem használt megfigyelő állást nyit a társadalmi folyamatok elemzői és irányítói számára. Másképpen fogalmazva: a társadalom valóságának egy olyan metszete válik jól lát-

hatóvá, melyben az egyes részlet-problémák eddig is ismertek, sőt közismertek voltak, de egymáshoz fűződő kapcsolataik, fontos összefüggéseik ennek az új kategóriának a használatával váltak csak jól láthatóvá. Az „átmenet a tanulásból a munka világába” problémakör csakis különböző képzettségű és érdeklődésű szakemberek együttműködésével elemezhető, s a tudományos elemzést követő politikai döntések sem köthetők egy-egy hagyományos feladatkörű főhatósághoz, hanem több főhatóság illetékességi körében közös munkát és döntéseket igényel. Az e tárgykörben kívánatos kutatások témái között fontos vizsgálandó terület a „tanulás az iskolából kilépés után”, s ennek alternatívája „a munkába álláskor végzendő munkához szükséges gyakorlat megszerzése, a betanulás”.¹

A pályakezdés időszakának vizsgálatát tehát pedagógiai és pedagógián kívüli szempontok egyaránt indokolják.

A PÁLYAKEZDÉS JELLEGZETES PROBLÉMÁI

A pályakezdés jellegzetes problémáit két nagy csoportba oszthatjuk:

- 1) a közvetlen pedagógiai tevékenységek gondjai;
- 2) a megváltozott élethelyzetből fakadó nehézségek.

A pedagógiai tevékenységek (a tervezés, az interakció és az értékelés) három egymástól viszonylag jól elkülöníthető munkafolyamata közül a legtöbb konfliktust a tanítványokkal való köz-





vetlen tevékenységekben, az interakcióban „szenvedni el” a pályakezdő. Feltűnő azonban, hogy sok kezdő pedagógusnak igazi negatív élménye mégsem itt, hanem tantestületi tagként, beosztottként vagy a szülők partnereként van.

Az alábbi rövid áttekintésben mind-egyikről szólunk.

A pedagógusképzésért felelős szervezetek arra törekszenek, hogy a hallgató minél jobb felkészítést kapjon, és a főiskolai-egyetemi oktató is reméli, hogy szakterületéről kellő útravalóval látta el a hallgatót. A gyakorlat azonban azt mutatja, hogy a kezdő sok mindenről nem tud: „számos olyan feladatnak is köteles eleget tenni, amelyeknek egy részéről ugyan hallott-tudott 5-10 évvel ezelőtti iskolás korában, de hát a néző sem gondol arra a színmű élvezete közben, hogy a színészi játékon kívül mit is kellett még a színháziaknak dolgozni a premierig és utána is.”² Így tehát a pályakezdés mégis számos, gyakran leküzdhetetlennek tűnő nehézséget jelent a pályakezdőnek. A friss diplomás tanár az iskolában konkrét, valós pedagógiai helyzetbe kerül, s életében – legalábbis az esetek többségében – ez az első alkalom, amikor nem diákként, hanem tanárként kell viselkednie.

A képzés szakaszához ugyan hozzátartozik a tanítási gyakorlat, de ez ritkán jelenti a gyakorló tanárnak ugyanazt a munkát, felelősséget, magatartást, mint a végzett tanárnak. Gyakran lehet találkozni pályakezdők véleményével, miszerint a gyakorlótanítás nem „élet-hű”. Ezt a véleményt azzal indokolják,

hogy az osztály nem úgy viselkedik, amikor „kistanár” tanít, hiszen a vezetőtanár is a teremben van. A tanulók gyakran szolidárisak is a szintén vizsga-helyzetben lévő kezdővel. Másrészt a tanárjelölt védve érzi magát; még nem teljes értékű tagja a pedagógus társadalomnak, még nincs jogosítványa a tanításhoz, tehát esetleges hibái legálisan, és a vezetőtanár jelenléte is – bár ettől sokan zavarban érzik magukat – bizonyos biztonságot adhat. Az új helyzet komoly kihívást jelenthet a frissen végzettnek. Jól ismertek azok a beszámolólok, amelyek az első önálló óra megtartásáról szólnak. A pályakezdők zöme kicsit bizonytalanul, az osztály ki nem számítható viselkedése, viszonyulása miatt izgulva, de bizakodóan (hiszen ott a sikeresen megszerzett diploma, ez az élet új kihívása) kezdi a tanítást. Szerencsés esetben ez az optimizmus nem csak az első órákat jellemzi, és az új helyzet nem csak nehézséget rejt magában, hanem örömet is: felkelti, erősíti a pedagógiai érdeklődést, szakmai és pedagógiai továbbképzésre, önfelkészítésre ösztönöz.

Sajnos gyakoribbak a negatív tünetek. Vannak szerzők, akik a kezdeti kudarcokat eleve elkerülhetetlennek tartják, mert a képzés során nem lehet mindent elsajátítani: szerintük a teljesen magára hagyott kezdőnek szükségyszerűen problémái adódnak, a stúdium során megszerzett tudást csak nehezen tudja átültetni iskolás szintre, könnyen gondot okozhat a fegyelem fenntartása, stb. (Találkoztunk azzal a véleménnyel is, hogy „teher alatt nő a





pálma”; a kezdeti nehézségek egyenesen hasznosak a kezdő további munkája szempontjából, hiszen a pedagógus ezeknek a nehézségeknek a megoldása során sajátítja el a szakma „mestert fogásait”.) Bár nem értünk teljesen egyet azzal a véleménnyel, hogy elkerülhetetlen a kezdeti kudarc – hiszen vannak, akik szinte a kezdetektől jól megállják helyüket, és a tanítás gyakorlott pedagógusokat is megterhelő nehézségein túl nincsenek problémáik –, mégis úgy gondoljuk, hogy a pályakezdőre óriási teher hárul. A pályakezdés embertpróbáló időszak. Mi nehezítheti meg a kezdő tanár iskolába való beilleszkedését?

A pályakezdők nagy többsége a képzés során megszerzett ismeretekkel felvértezve, a diákokról, módszerekről alkotott ideális képpel lelkesen vág neki a pályának. A főiskolán, egyetemen megtanultak igazáról meg van győződve, és legjobb tudása szerint igyekszik mindent megvalósítani. Erre ösztönzik azok a kellemes tapasztalatok, amelyeket egy-egy jól sikerült szemináriumon átélt, hospitálások során illetve filmen látott, vagy olvasmányjaiból ismer. Akaratból, jó szándékból tehát a legtöbb kezdőnél nincs hiány, mi okozza mégis a nehézségeket?

Sokak számára már az is problémát jelenthet, hogy először kell tanárként szerepelni. Az egyik szerepről a másikra való átállásra nemhogy nem készítik föl a leendő tanárt, de olykor még csak megemlítésre sem kerül a képzési idő alatt. Apróságoknak tűnhet, de sokszor

találkozunk azzal a jelenséggel, hogy a kezdő tanár nem tudja megfelelően megszólítani vagy üdvözölni diákjait, illetve gyakran nyelvi kifejezőeszközei sem felelnek meg a tanárral szemben támasztott követelményeknek. Vannak, akik tudatosan nem „állnak át” a tanári oldalra, hiszen sikerük kulcsát abban látják, hogy népszerűek a diákok körében, és ezt legegyszerűbben a diákos-fiatalos viselkedéssel, megjelenéssel vélik elérni.

További nehézséget jelenthetnek a rossz – sőt gyakran mostoha – körülmények, amelyek sokszor gátolják a frissen elsajátított, gyakorolni kívánt módszerek alkalmazását. (Egy nyelvtanár például hiába tanulta meg, hogy nagyon fontos a beszélt nyelv bemutatása, ha nem áll rendelkezésére jó minőségű, hallható magnó – ilyenkor ugyanis nem tudja bemutatni a hanganyagot. A ma oly sokszor kritizált frontális munkát szívesen egészítené ki a kezdő csoportmunkával, de a padokat nem lehet megmozdítani, a falakra szívesen kitenné az órai munkához szükséges táblázatokat, illusztrációkat, de az tilos, mert elcsúfítja a frissen festett falat.) Sokkal nagyobb probléma azonban az (és erre egy iskola sem készíthet föl), hogy a tanár egy hierarchikusan felépülő rendszerbe lép be, ahol rossz esetben egyszerre van kitéve a diákok, a szülők és a kollégák támadásainak, ellenszegülésének. Védekezni csak nehezen tud, mert a rendelkezésére álló lehetőségek skálája szűk, kezét megkötik a jogszabályok, az erkölcsi felelőssége és legfőképpen





a tapasztalatlansága. Nem minden esetben eleve ellenségesek a diákok, de nem is veszik figyelembe, hogy a kezdőnek esetleg több nehézsége van, és nem tud mindent automatikusan megoldani.

Sok pályakezdőnek okoz nehézséget a fegyelmezés, vannak, akik emiatt igazi kudarcnak élik meg tanári létüket, hiszen a képzés során annyiszor hallották, hogy „nincs rossz gyerek, csak unalmas óra”. Úgy vélik tehát, bennük van a hiba, módszertanilag nem felkészültek.

A kollégák gyakran közömbösek, nem mutatkoznak segítőkészek. A fiatal, ahelyett, hogy támogatnák, és esetleg friss húzóerőként bevonnák a munkába, inkább lehűtik, és kezdeményezéseit gyakran letörlik. A tantestületben sem minden esetben zajlik igényes pedagógiai műhelymunka, sokkal több a – nem csak kezdőknek fölöttébb terhes és időigényes – adminisztráció. A szülők is gyakran bizalmatlanok a pályakezdővel szemben, szívesebben veszik, ha egy tapasztalt, a szakma minden fortélyát ismerő, a diákokat erősen kézben tartó pedagógus tanítja gyermeküket. „Aligha dönthető el, hogy a tanév megkezdése előtt ki fél jobban a jövőtől: a fiatal pedagógus-e vagy növendékeinek szülei. Az egyik azért, hogy vajon milyen gyermekekkel illetve szülőkkel fog dolgozni, a szülők pedig azért, hogy milyen lesz a gyermekük osztályfőnöke, tanítója, tanára. A pedagógus hatóságilag is megerősített, hivatalból megelőlegezett tekintéllyel bír,

és a gyermekek felett (...) «hatalma» van; ezért a szülők bizonyos mértékig az iskolának «kiszolgáltatva» érzik magukat. Gyermeük «karrier» ügyének érzik azt, hogy milyen viszonyban vannak nevelőikkel.”³

A rossz kezdés, az összeomlás – a német szakirodalom praxisschocknak nevezi a jelenséget – sok megnyilvánulási formáját ismerjük. Beiner és Müller (1982)⁴ például megállapítják, hogy a kezdeti sikertelenség, kudarc sokszor a képző intézettel szemben érzett ellenszenvbe csap át, mert úgy érzi a kezdő tanár, hogy ott nem kapta meg a kellő tapasztalatot, felkészítést. Néha azok is rossz véleménnyel vannak a főiskoláról, egyetemről – derül ki több felmérésből is –, akik közvetlenül a végzés után még pozitívnak ítélték a képzést. Ez bizonyos fokig védekezésnek, önfelmentésnek is felfogható, de egyértelműen tükröződik benne a diplomával szemben érzett csalódottság is.

A túlterheltségből adódóan megjelenhet elfojtás, regresszió, valakivel való szembefordulás, vagy felléphet frusztráció, általános elbizonytalanodás a szerteágazó pedagógusi munkát illetően, a saját elképzelések, magatartás, normák megváltoztatása, stb. Sajnos ezeket nem mindig „vetközi le” a későbbi pályavitel során az egyén, lehetséges, hogy a közkedveltségnek nem örvendő idősebb kolléga is a pályakezdekor elszenvedett sikertelenségek miatt vált problematikus tanárszemélyiséggé.





EGY VIZSGÁLAT NÉHÁNY FONTOS TAPASZTALATA

2000-ben egy magyar-német összehasonlító pedagógiai vizsgálat részeként 682 fő magyar pályakezdőtől kérdőíves vizsgálattal gyűjtöttünk adatokat pályaválasztásukról, a képzés időszakának jellegzetességeiről és a pályakezdés problémáiról. Ez utóbbi kérdéskörrel kapcsolatban az alábbi összegezhető véleményeket tartjuk munkánkból kiemelésre érdemesnek:

1. A vizsgált személyek pályakezdő tanárként munkára motiváltabbnak érzik magukat, mint hallgatóként.
2. A pályakezdők jelentős többsége – saját megítélése szerint – nagyobb problémák nélkül illeszkedett be a tantestületbe. A praxis-sokk szakirodalomban leírt jelenségét a fiatal pedagógusoknak kis hányada éli csak át.
3. A tantestületek általában – a pályakezdők véleménye szerint – kevés konkrét segítséget adnak a beilleszkedéshez. A támogatás egy-egy segítőkész kolléga „magánakciója”, nem szervezett eljárások szakszerű sorozata.
4. Az igazgatók keveset foglalkoznak a pályakezdő kollégákkal.
5. Hazánkban nem jellemző, hogy a pályakezdő mellé mentort neveznek ki. Ahol van, ott a mentorok szerepéről pozitív és negatív vélemények vegyesen jelennek meg.
6. A pályakezdők nem egységesek abban, hogy órájuk igazgató illetve tapasztalt kolléga által történő látogatása jól szolgálja-e szakmai fejlődésüket. Az óralátogatást a kezdők hozzávetőleg fele igényli.
7. A tantestületbe való beilleszkedés kényes problémájának tartják az idős kollégákkal való kapcsolatot.
8. A pályakezdő lelkes munkája gyakran ellenérzést vált ki idősebb kollégák körében.
9. Kis településen és kis iskolában könnyebb a beilleszkedés. E közhelyszerűen hangzó megállapítást árnyalja az a vizsgálati tapasztalat, amely szerint a pályakezdőnek a lakóhellyel is el kell fogadtatnia magát, és ezt tartják nehezebb feladatnak.
10. A szülőkkel való együttműködés a pályakezdő számára sok konfliktus forrása. Az erre a feladatra való fölkeszítést már a képzésben el kellene kezdeni.
11. A tényleges (interaktív) pedagógiai tevékenység a legnagyobb örömforrás a pályakezdők számára.
12. A tanárok a képzést (saját kiképzésüket egyetemen-főiskolán) erősen bírálják életidegen, elméletieskedő volta miatt. Az elmélet és gyakorlat diszkrpanciáját fontos pályakezdő-problémaként említik.
13. A pedagógusképzés tantárgyai-tantárgycsoportjai közül a szaktárgyi képzést tartják a pályára való felkészítés szempontjából a legfontosabbnak.
14. A pedagógia kisebb népszerűsége jól látható.
15. A pályakezdők szakmai életük első éveinek gondjai közt tényleges,





a pedagógiai tevékenység fontos mozzanatait érintő és jelentéktelen, a munka szempontjából lényegtelen dolgokat azonos arányban és gyakorisággal emlegetnek.

16. Míg az életkörülmények vonatkozásában az alacsony fizetést látják hátráltató körülménynek, a pedagógiai interakcióban a fegyelmezés jelent leggyakrabban problémát. A hallgatók megtanulhatták az egyetemen, főiskolán, hogy nincs külön „fegyelmezés”; a fegyelem a pedagógiai munka szervezésének és kivitelezésének függvénye. Eredmény, ami nem valamiféle elkülönülő, önálló pedagógiai tevékenységtől függ. Fegyelemre érdemes, hogy mégis önálló akciók sorozataként értelmezik. Ennek két oka lehet: vagy nem volt elég hatékony és meggyőző ebben a vonatkozásban a képzés, vagy a fegyelem problémája olyan komoly, nyomasztó pedagógiai teher a pályakezdők egy része számára, hogy gondolkodásukban „önálló életre” kel. Akár így, akár úgy áll a dolog, érdemes felfigyelni rá!
17. Az elismertség, az elfogadottság és a szeretet utáni vágy fontos motivációs tényező a pályakezdés időszakában.

PÁLYAKEZDŐK BEILLESZKEDÉSE EGYHÁZI ISKOLÁBAN

Egyházi iskolában tevékenykedő pedagógusoknak a saját pályakezdésük problémáiról írt dolgozatát (26 kiér-

tékelt dolgozat) tartalmi elemzésnek alávetve azt látjuk, hogy az egyházi iskolában hasonló gondokkal küzdenek a fiatal tanárok, mint másutt.

A hatékonyság eszközeinek keresése az interakcióban, a kapcsolatrendszer, a hely keresése a tantestületben, mint fontos jellemzők, említhetők itt is, ott is. Rutin nélkül, kevés tapasztalattal mindenütt nehezebb a munka. A szociális ügyesség pedagógiai szituációban való működőképességének érnie kell, akárki is az iskola fenntartója. Ebben tehát semmi különbséget nem találhatunk. Arról sem számolhatunk be, hogy a pályakezdők fogadásának, beavatásának, útja egyengetésének valamilyen egységes módja lenne iskoláinkban.

Van azonban egy fontos különbség. Az egyházi iskola eszmei és érzelmi közösséget kínál. Ez igen nagy előny! Belépni azok közé, akik az élet fontos dolgairól hozzám hasonlóan vélekednek, nagy lehetőség az emberi és szakmai kibontakozásra. Korzenszky Richárd mondja: „Az iskola nem a tantervektől és a tankönyvektől lesz iskolává. Nem az épület fölszereltségétől függ, hogy egy iskola jó-e vagy sem. Kellenek jó tantervek, tankönyvek, kellenek jól fölszerelt korszerű épületek. És nem hiányozhat egyetlen egyházi iskolából sem a korszerű tudományosság, a versenyképes szakértelem. De mindezeknél sokkal fontosabb: kellenek igazi, elkötelezett, magukat széttosztani kész emberek, akik kézen fogják a gyermekeket, és felvezetik őket az életbe. Akik segítik őket eligazodni nem csak a tudo-





mányok világában, hanem ami ennél sokkal fontosabb: az emberi kapcsolatok titkaiban is. Kellenek emberek, akik tudnak megelégedve szeretni, nem várva azonnal jutalmat érte. (...) Tudjuk jól, az egyházi iskola önmagában még nem jobb más iskolánál. De meggyőződésünk, hogy olyan lehetőségek birtokában vagyunk, amelyek fölülte állnak minden anyagiakkal mérhető feltételeknek. Élünk-e ezekkel a lehetőségekkel?”⁵ Ez a kérdés a pályakezdő útjának egyengetése vonatkozásában is.

A szerzetesrendek fiatal tagjait évszázadok – de legalábbis sok-sok évtized – csiszolta eljárások szerint gondos figyelemmel, lassan érlelik szerzetessé. Aki a rend tagjaként lesz pályakezdő pedagógus, az a pályakezdés sok nyugtét-terhét nem kell, hogy elszenvedje, hiszen a fokozatos belenövés egy erős közösségbe önmagától megoldja vagy elkerülhetővé teszi a problémák egy részét. Az osztálytermi munka, s általában a közvetlen pedagógiai interakció készségeit azonban annak is el kell sajátítani, aki ebben a védettebb helyzetben van. A szerzetesrendek iskolái a világiaknak is nyújtanak kézzelfogható előnyt, legalább kapaszkodót a pályakezdés éveiben is. Az itt munkát kezdő egy gondosan kidolgozott pedagógiai szisztéma munkásává válik. Ha kellő igyekezettel és alázattal épül be a rendszerbe, akkor kisebb az esélye annak, hogy hibázzik.

A szerzetesrendek iskoláinak özszes előnyét nem, de a Korzenszky Richárd által emlegetett legfontosabbat,

az eszmeit-közösségét minden iskolánk fölkinálja pályakezdőjének! Valódi előny ez! Mégis szükség lenne mindenütt arra, hogy a pályakezdés gondjainak enyhítésére átgondolt, a minőségbiztosítás ellenőrző rendszere által is követhető, rögzített, de rugalmasan alkalmazható eljárásrend szerint támogassuk a szakmai életpályájukat kezdőket. Az erre a tevékenységre vonatkozó tervezés, feladatadás és ellenőrzés fontos vezetői feladat.

A mentorállítást sok helyen bevált gyakorlata valószínűleg mindenütt megvalósítható. Ahol a pályakezdő gondozását, beavatását mentorra vagy más felelős „mesterre” bízzák, ott ebben az emberi-szakmai közegben könnyebb a szakma elsajátítása, és ezzel együtt a beilleszkedés is. „A hozzáértést (...) csak példa révén lehet átadni, előírás segítségével nem. Ahhoz, hogy valaki szakértő borkóstolóvá váljon, (...) hosszú tapasztalatsorozaton kell keresztül mennie egy mester vezetésével”⁶ – írja a „személyes tudás” kitűnő szakértője. Egyértelmű, hogy az eddiginél szervezettebbé kell tenni a pályakezdő pedagógusok első hónapjait (éveit), s e szervezethez legfontosabb feltétele a „mester” kijelölése, biztosítása. Fontos azonban, hogy a kinevezett mentor ne „egy kaptafára” segítsen a pályakezdőnek. Az önállóságra, szabadságra való igény – illetve a segítség szükségességének – konkrét esetekben változó mértéke szerint avatkozzon be. A segítségnyújtás ne akadályozza lehetőség szerint az alkotó pedagógiai munkát,





a pedagógus személyisége kibontakozását.

Az is szükségesnek látszik, hogy a pályakezdőnek a tantestületi nyilvánosság előtti (szervezett szakmai) szereplését lehetővé tegyék. Feladatairól, megbízásairól, s egész munkájáról számoljon be! Úgy véljük, hogy a kölcsönös bizalom kialakulásának jó forrásául szolgálhat az ilyen nyilvános szereplés.

JEGYZETEK:

¹ Tímár János: *Átmenet a tanulásból a munka világába*, OECD tanulmányok 1999, Phare, Budapest, 1999.

² Óvári Ágnes: *Az iskolaigazgató és a pályakezdő tanár*, Oktatáskutató Intézet, Budapest, 1985, 9. o.

³ Dr. Gáti Ferenc – Ligetiné Dr. Verebély Anna: *Pályakezdő pedagógusoknak*, Fővárosi Pedagógiai Intézet, Budapest, 1980, 2. o.

⁴ Beiner, Friedhelm – Müller, Thomas: *Zur Konfliktstruktur der Lehrerrolle*. Cap. 1., Heinsberg, 1982.

⁵ Korzenszky Richárd: *Szünet nélkül. Egyházzól, iskoláról*, Bencés Apátság, Tihany, 2000, 226–227. o.

⁶ Polányi Mihály: *Személyes tudás I-II.*, Atlantisz Kiadó, Budapest, 1994, 104. o.





Takács Nándor

Egy aranydiplomásnak

I.

Életünk fájáról a létezés szele
Lassú, komor hullásra készti
Az évek leveleit.
Nedves avarától füstté szelidül
Szervedélyünk, indulatunk tüze,
Mit szárazzá keményedett, érett gallyainkból
Rakott szellemünk a semmi talaján.
Nem világítunk már,
De a lágy, fehér füst
Ma is utat mutat,
Ha figyel még rá valaki.
Hisz ezért voltunk s vagyunk,
Hogy önmagunkat
Világító fáklyául égessük el,
Hogy tűzünk
Okos kis szemekben csillanjon vissza,
Míg az idő takarója
El nem csitítja, csillapítja.

II.

Rajongó hittel telve vetted át a papiroost,
A jogosítványt,
Hogy fáklya légy, s világíts.
S Te tetted – mint mondják – sosem halványuló fényességgel.
Az évek pergése közt neveddel eggyé váló
Szelíd szigort
Mindig aranyló jóság
S melengető szeretet
Szötte a szép emberség hófehér palástjává.
Hitted, tudtad:
Nincs császár, ki különbet viselne.



III.

S hogy elrepült az ötven év!
Viharok, sötét szomorúság, röpke örömök,
De mindig boldog szárnyalás a gyerekek között.
Ötven év...
Végül mégis füstté halványult a láng!

IV.

De Benned rögtön fellobog,
Ha régi, szép világa szóba jön.
S Te újra égsz!
Útat mutatva nekünk,
A ma gonosz dzsungelében tévelygő vándoroknak.
Égj hát soká még,
Ne bírjon fényeddel
Az évek fakó avarja!
Maradj, mi voltál,
Míg léted szép fája talpon áll!



Hangszó

KIEGÉSZÍTÉS A TANÜGY RENDEZÉSÉHEZ

NÉMETH MAGDA

A *Mester és Tanítvány* harmadik száma rövid részletet közölt Édesapám, Németh László *A tanügy rendezése* című munkájából. Úgy érzem, érdemes lenne pedagógus kollégáim tudomására hozni az írás keletkezésének körülményeit, és röviden összefoglalni tartalmát.

1945. szeptember elején, a háború utáni oktatási reform megfogalmazása előtt kérte Illyés Gyula, hogy írja le pedagógiai tervezetét a Paraszt Párt programja számára. Az írás napokon belül elkészült, és a Sarló Kiadónál jelent meg kis füzetben, 500 példányban. Sajnos, a dolgozat nem vált közismertté, és nem vették tekintetbe az illetékesek: a „reform”, mint tudjuk, szovjet mintára igyekezett átalakítani az oktatási rendszert. Az írás csak a hatvanas években jelent meg újra, Németh László összegyűjtött tanulmányainak részeként (*Kísérletező ember*). Írásának főbb tézisei a következők:

- „Alsóbb és felsőbb fokú (köz)oktatás közt a természetes határ a 12 év.” Ezt fontos biológiai és tanulmányi indoklással támasztja alá. Továbbá: „... a középiskolára is kevés a négy év” – írja.
- „A tudás ma képesség és tájékozottság. Az egyre növekvő ismeretanyaggal csak így lehet lépést tartani. (...) A kutató tudós is polcon tartja az emlékezetét.”
- „Műveltségárgynak a középiskolában csak négynek (...) kellene megmaradnia: 1) matematika – fizika – vegytan, 2) biológia, 3) történelem, 4) nyelv.” Ezt a felosztást később némiképp módosította: 1) természettudományok, 2) matematika és alkalmazás, 3) történelem és irodalom, 4) nyelvek váltak a fő fejezetekké. Tehát a tantárgyak összevonásával szerette volna az összefüggéseket kiemelni, az ismétlődéseket elkerülni; időt és energiát nyerni.
- A „tizennyolc éves korhatárt” tartja az oktatásban célnak. Természetesen nem kizárólag iskolapadban; főként a gyengébb tanulóknál a bőséges gyakorlati foglalkoztatást véli rendkívül fontosnak.

Ez a javaslat csaknem hatvan éve készült. Ha részleteiben lehet is túlhaldott, főbb tézisei ma is érvényesek. Megvalósulni azonban kevés valósult meg belőle, és az is csak nagy késéssel. A társadalmi igény lassan bevezette a 6+6





osztályos oktatást, bár nem azzal a tartalommal, amellyel Németh László vezette volna. A többi célt azonban még ennyire sem közelítettük meg.

Egy ilyenfajta rendszer bevezetését Németh László olyan robbanásszerű fejlődésnek tartotta volna az oktatásban, mint az atomenergia használatát a hasznos energia előállításában.

Talán érdemes lenne elgondolkodni javaslataim.





Az Értékek és igényesség című 2004. szeptember 18-i közoktatás-politikai konferencia előadásaiából

LÉLEK S SZABAD NÉP... AZ ÉRTÉKEK ÉS IGÉNYESSÉG CÍMŰ KÖZOKTATÁS-POLITIKAI KONFERENCIÁRÓL¹

ÉGER VERONIKA

A Független Pedagógus Fórum által szervezett, 2004. szeptember 18-i közoktatás-politikai konferencia iránt már hetekkel korábban tömeges volt az érdeklődés a pedagógia gyakorlati és elméleti szakemberei körében. Végül – a Budai Ciszterci Szent Imre Gimnázium dísztermének viszonylagos szűkösége miatt – „csak” 600 résztvevő lehetett személyesen is jelen az *Értékek és igényesség* című tanácskozáson.

A nem mindennapi igény a részvételre két okkal magyarázható. Egyfelől vonzó lehetett a téma, hiszen értéksemleges, sőt értékellenes világunkban és az azt nagyrészt leképező közoktatásunkban minden felelősen gondolkodó, hivatástudattal megáldott (megvert?) pedagógusnak szüksége van a többi – hasonlóan elkötelezett – kollégájával való találkozásra, közös gondol-

kodásra és a közös értékekben való megerősödéssre. A másik vonzerő – ami persze az előzővel is szervesen összefügg – kétségtelenül a meghívott előadók személyében rejlett. Közéletünk olyan hiteles – és épp ezért mértékadó – személyiségei vállaltak előadást, mint Orbán Viktor, Korzenszky Richárd, Tőkéczi László és Pálinkás József.

A cím az alcímmel (*A köznevelés a Nemzeti Kulturális Stratégiában*) és a mottóval (*A közoktatás nemzeti sorskérdés*) kiegészülve pontosan tükrözte a konferencia gondolati, erkölcsi, hangulati súlypontjait is. Nyitányt, színvonalas zenei „felvezetést” jelentett mindehhez a budapesti Patrona Hungariae leánygimnázium és a budapesti Piarista fiúgimnázium egyes karának előadásában Berzsényi Dániel megzenésített intelme: „Nem sokaság, hanem lélek s szabad nép tesz csuda dolgokat”.

Ezt a gondolatot fűzte tovább Hoffmann Rózsa is, a Független Pedagógus Fórum tiszteletbeli elnöke, a konferencia szervezője, megnyitó beszédében. A résztvevők – meghívottak és előadók – köszöntése során külön méltatta a tanácskozást jelenlétével megtisztelő Orbán Vikort, „aki fáradhatatlan kitartásával a Berzsényi megénekelte nagyszág reményét adta és adja az ezredfor-





duló magyarságának”. Hangsúlyozta annak fontosságát, hogy „a hatalom segítségével erőszakosan terjeszkedő liberális pedagógia mellett kapjanak nagy nyilvánosságot olyan nézetek, amelyek elkötelezettek a humanista (emberközpontú) pedagógia iránt, miközben a nevelést az európai kultúránkban tradicionális értékek, azaz a *rend, az emberi tisztesség, a felelősségvállalás, a kötelességteljesítés, a méltányosság, az igényesség, a hazafiság, az egyén boldogulásának és a közjónak a harmóniája* eszméiségében értelmezik.” A rendezvény legfőbb célját Hoffmann Rózsa a valódi párbeszédben jelölte meg, abban, hogy „a résztvevők kifejthessék nézeteiket, és megfogalmazhassák javaslataikat. Hogy megtapasztalhassák: nemcsak elszenvedői, hanem valódi formálói is lehetnek egy majdani közoktatás-politikának.”

A nagy érdeklődéssel várt délelőtti előadások sorát Orbán Viktor nyitotta meg. Felszólalásának a *Nemzetpolitika és közoktatás* címet adta, ezzel is nyomatékosítva a mottóba sűrített és fentebb már idézett megállapítást: „A közoktatás nemzeti sorskérdés.” Mivel a *Mester és Tanítvány* jelen száma közli a délelőtti előadások szövegét², így az alábbiakban – óhatatlan szubjektívizmussal – csak néhány különösen megszívlelendő gondolatot emelnék ki az elhangzottakból: Nem harcot kell folytatnunk, hanem közösséget kell építenünk; Fontos feladat a stratégiai kérdések szem előtt tartása; A kívánatos nemzetstratégiában nincs helye a pillanatnyi világdívatoknak, ötleteknek; A közok-

tatási intézmények nevelő intézmények; A legkisebb településen is működni kell legalább alsó tagozatos iskolának; A közoktatási intézmények működésének biztosítása állami feladat; A Nemzeti alaptantervnek világos választ kell adnia a műveltség tartalomra, és -eszményre; Szükség van egy kizárólagosan állami tulajdonban lévő nemzeti tankönyvkiadóra; A szellem táplálásában is szükséges az ökológiai szemlélet, nélkülözhetetlenek a „spirituális vitaminok, nyomelemek”; Abban, hogy visszatérjünk az emberi léptékekhez, a pedagógusok szerepe nem kerülhető meg; *A jövő kulcsa Európában a pedagógusok kezében van.*

Korzenszky Richárd – előadása címének (*Tanítunk? Neveljünk?*) szellemében – továbbgondolásra érdemes kérdéseket tett fel: Ki vagy mi fontosabb: az az ember, *akit* tanítunk, vagy az, *amit* tanítunk?; Kié az iskola?; Ki neveli családi életre a gyerekeket?. Válaszait azután így összegezte a tihanyi perjel: Előtérbe kell helyezni a minőségi növekedést; Másként – kovászként, etikusan – kell jelen lenni a társadalomban; Békére, igazságosságra tanítani nem lehet, csak nevelni; Reformra, az iskola humanizálására van szükség, és ebben nagy, de szép munka, felelősség hárul a pedagógusokra.

Tőkéczi László helyzetelemzése is az előtte szólók nyomvonalán haladt: Mindinkább „lélekhiányos” világunkban az eszközök céllá válnak, a célok pedig elvesznek; Más elvek lépnek a kölcsönösség mércéjét szem előtt tartó törvény, a „szeresd felebarátodat, mint



önmagadat” helyébe; A többségi vélemény nem biztosítéka egy értékrend helyességének; Az élet mélyebb megértése alázatra int és arra a belátásra, hogy nem avult el a – ma többnyire anakronisztikusnak tartott – régi értékrend.

A plenáris ülés és az azt követő szünet után az 1. szekció mindenkinek szóló előadásai következtek. *Pálinkás József* professzor, volt oktatási miniszter kifejtette: a kultúra a nemzet összetartó ereje, a kultúrpolitika pedig hosszú lejáratú váltó, amelynek egységben kell kezelnie a nevelést, az oktatást, a közművelődést és a sportot, valamint a kultúrává szelídített médiát. A nemzeti kulturális stratégia célja a nemzet jóléte. Ehhez a tudás mellett a műveltség is hozzátartozik, ezért fontos – korunk gyakorlati dekadenciájával, az egyént fogyasztóvá degradáló felfogással szemben – a műveltség reflexének kialakítása. A nemzeti kultúra nem állapot, hanem feladat. Fel kell ébreszteni az emberekben szunnyadó hivatástudatot, hogy elhiggyék: a világ a műveltséggel tehető jobbá.

Hoffmann Rózsa a magyar köznevelés helyzetéről, feladatairól, jövőjéről válaszolt fel nézeteit, melyek részletesebben kifejtve a *Mester és Tanítvány* 2004. augusztusi számában olvashatók *Köznevelésünkről – másképpen. Egy nemzeti közoktatás-politika alapjai* címen. Mivel ebből az átfogó, gazdag jegyzetapparátussal is ellátott tanulmányból minden érdeklődő képet kaphat arról, hogy miként értelmezi az „értékőrző,

vagyis konzervatív közoktatás-politikai stratégia”, illetve az azt kidolgozó Arany János műhely közoktatásunk jelenét és jövőjét, ezért csak két gondolatot említek az elhangzottakból. Az egyik Comeniust idézi, aki *Didactica Magna*-jában az iskola megjavításának alapját a *rendben* látja, a másik hivatkozás pedig Németh Lászlóhoz „csatol vissza” a „minőség forradalmának” felidézésével. Az említett tanulmányt jó szívvel ajánljuk kollégáink figyelmébe, éppúgy, mint az Arany János műhely más tagjainak – Lovas István egyetemi tanárnak, Frenyó Zoltán tudományos főmunkatársnak, Sáringer Tamásné óvodapedagógus szaktanácsadónak – ugyanott megjelent írásait is.

A továbbiakban hallhattunk még a közoktatási rendszer jogi szabályozásáról (Hardy F. Gábor) és a tankönyvellátás problémáiról (Frenyó Zoltán). Az utóbbi témát Frenyó Zoltán *A tankönyv-ügy. Helyzetkép és tennivalók* címen elemezte a fent ajánlott lapszámokban.

A délutáni program ezután 5 szekcióban folytatódott. Nehéz volt választani közülük, mert valamennyi fontos kérdések megvitatására hívta meg a résztvevőket. Az 1. szekció a közoktatási rendszer működésének átfogó témáját vitte tovább, beleértve az alapelveket, a jogi szabályozást, a finanszírozást, tankönyvellátást, az intézmények működésének kérdéseit és a pedagógus életpálya jellemzőit. A köznevelés kezdő szakaszával, az óvodai neveléssel és az alsó tagozattal foglalkozott a 2. szekció



(vezették: Hernádi Lászlóné, Sáringer Tamásné, Sipos Imréné), a felső tagozat, a gimnázium, a szakközépiskola és a szakiskola szerepével, működésével és feladataival pedig a 3. szekció (vezették: Párdányi Miklós, Kissné Kasovitz Mária, Baumann József). A 4. szekcióban a nevelés sajátos feladatait – a művészeti nevelést, egészségnevelést, kollégiumi nevelést, gyógypedagógiát és szabadidő-pedagógiát – vették górcső alá Benkő Cs. Gyuláné, Szabó Győző János, Koháry Uzonka és Mesterházy Zsuzsa vezetésével, és végül az 5.-ben a tartalmi szabályozásról szólva a Nemzeti alaptantervet, a kerettanterveket és helyi tanterveket, a vizsgarendszereket, valamint a köz- és a felsőoktatás illeszkedését vitatták meg (vezette: Lovas István, Varga Zoltán, Varga Mária).

A szekcióüléseken megfogalmazódó hasznos és értékes javaslatok, hozzászólások a résztvevők aktivitását, ügyszeretetét és jobbító szándékát bizonyították.

Mi sem természetesebb, minthogy a konferencián elhangzottak azonnal támadásra, az ellenvélemények „markáns” kifejezésére készítették az oktatáspolitikai jelenlegi irányítóit. Számítani lehetett rá, hiszen a rendezvény elérte azt, amit a szervezők a meghívón – célkitűzésként – így fogalmaztak meg: „Induljon meg a párbeszéd azon értelmiségiek között, akik a hagyományokra épülő magyar oktatásügy erősítésében látják kultúránk és nemzetünk fejlődésének kulcsát.” A párbeszéd elkezdődött. Folytatására a *Mester és Tanítvány* is biztat, érdeklődéssel várva az olvasói véleményeket, javaslatokat és kritikákat.

Jöjjön immár a folytatás...

JEGYZETEK:

¹ A konferenciát a Független Pedagógus Fórum szervezte 2004. szeptember 18-án a Budai Ciszterci Szent Imre Gimnáziumban.

² A konferencián elhangzott előadások szövegét a résztvevők egybehangzó kérésére közöljük. (A szerk.)





NEMZETPOLITIKA ÉS KÖZOKTATÁS¹

ORBÁN VIKTOR

Az oktatás nemzeti sorskérdés. A közoktatási intézmények pedig tudás-, érték- és kultúráközvetítő, nevelő intézmények. (...) Hisziünk abban, hogy a jogokhoz morális értékrend, az életkornak megfelelően kötelességek is járulnak, és hogy ezeknek a kötelességeknek a teljesítését a közösség joggal várja el a diákoktól. (...) A pedagógus-társadalom élet- és szakmai színvonalát jelentős mértékben emelni kell. (...) A legkisebb településen is működni kell általános iskolai alsó tagozatnak.

Engedjék meg, hogy először arra a nehéz kérdésre keressek választ, vajon miért hívhattak meg Önök erre a konferenciára, mit várhatnak tőlem? Nem is olyan egyszerű erre a kérdésre válaszolni. Hiszen elsősorban olyan hölgyek és urak ülnek itt, akik a konferencia témájának avatott szakértői, tehát nem hiszem, hogy az oktatáspolitikai szakmai kérdéseikhez érdemleges, az Önök figyelmére érdemes gondolatokkal tudnék hozzászólni.

Akkor mégis miért hívtak meg? Ennek valószínűleg három oka van, és igyekszem is majd ezeknek eleget tenni.

Az első maga a szokatlan politikai helyzet: hiszen elgondolkodtató és tanulságos eseményeket láthatunk, amelyekből a jövőre nézve is következtetéseket vonhatunk le. Másodsorban azért hívhattak meg ide maguk közé, mert azt gondolhatják, hogy az ország sorsáért és a közjóért felelősséget viselő, jelentős, tekintélyes, kormányzásra is alkalmas politikai szervezetnek vagyok az elnöke, s talán nem lényegtelen, hogy egy ilyen politikai szervezet mit gondol a nevelésről, az oktatásról, és általában az Önök szakmájának jövőbeli helyéről a nemzetstratégia összefüggésében. Van egy harmadik lehetőség is – engem ez vonzott a legjobban, és ha megengedik, erről a kérdésről szeretnék egy kicsit hosszabban szólni –: hogy Magyarországnak, miután az Európai Unió tagjává vált, a tágabb európai szellemi összefüggésben is meg kell fogalmaznia minden gondolatát. Tekintettel arra, hogy a Fidesz Magyar Polgári Szövetség az Európai Néppárt oszlopos tagja, ezért európai kereszténydemokrata nézőpontból is szeretném megosztani Önökkel gondolataimat az oktatásról, nevelésről és a pedagógia jövőbeli helyéről.





A VÁLSÁG OKA A VÁLASZTÁSI ÍGÉRETEK MEGSZEGÉSE

Arra kérem Önöket, hogy figyelmüket most ne arra a kérdésre összpontosítsák, hogy ki lesz a soron következő miniszterelnök, melyik miniszter megy, és melyik marad. Ugyanis ez harmadrangú kérdés ahhoz képest, hogy választ kapjunk arra, vajon mi lesz azzal, amit 2002-ben, az akkori választási kampányban a ma kormányzó erők ígértek az embereknek? Teljesítik-e végre azt, amire felhatalmazást kaptak?

Ahhoz, hogy a helyzetet pontosan megértsük, végig kell gondolnunk, hogyan jutott Magyarország idáig: egy gazdasági és közéleti válság kellős közepébe. Ennek a válságnak szerintem az az oka, hogy a 2002-ben megválasztott kormányfő és a kormánya nem valósította meg azt a programot, amire az emberek felhatalmazták. Az Önöknek ígért programok sem valósultak meg: vagy nem tudták, vagy nem akarták megvalósítani.

Minden múlt- és jövőbeli kormány egyaránt bukásra volt és lesz ítélve, ha nem tartja be mindazt, amire a választók felhatalmazták, vagy ha nem tud elfogadható választ adni arra, hogy ez miért nem következett be. A demokráciának ugyanis számos fogyatékosága mellett vannak előnyei is. Az egyik ilyen fontos előny, hogy nem lehet az emberek bizalmával bármeddig visszaélni, mert az emberek előbb-utóbb elfordulnak azoktól, akik nem tartják be a szavukat. Valamelyik amerikai elnök formálta ezt örök érvényű paradigmává, amikor azt mondta, hogy „Sok embert rövid ideig be lehet csapni. Kevés embert hosszú ideig be lehet csapni. Ám sok embert hosszú ideig nem lehet becsapni.”

Készültem néhány statisztikai adattal, mert tudom, hogy a kormányzat a „kisebbségi állam” nevű doktrína bűvöletében előbb-utóbb a pedagógus-létszám kérdését is felveti, és Önök közül is sokaknak útilaput akarnak majd kötni a talpára arra hivatkozva, hogy túl sokan vannak. Ha megnézzük a számokat, amelyeket az Európai Unió Statisztikai Hivatalától hívtam le, azt tudom mondani Önöknek, hogy az összes európai uniós tagország közül ma Magyarországon az oktatásban nem dolgozik több közalkalmazott, mint mondjuk Nagy-Britanniában. Ott a teljes munkába állt népesség 8,7 százalékát tartják ilyenformán nyilván, éppúgy, mint Magyarországon, vagy például Belgiumban. Igaz ugyan, hogy az oktatási szférában többen csak Észtországban és Lettországon dolgoznak, mint Magyarországon, de nyugodtan mondhatjuk, hogy Nagy-Britannia és Belgium kétségkívül nem tekinthető olyan országnak, amelyik arról lenne híres, hogy szeretne a közszolgáltatásban túlfoglalkoztatni. Azt hiszem, hogy azok az érvek, amelyek európai tendenciákra, európai statisztikákra hivatkozva akarnak tízezerszám elbocsátani embereket – nem csak az oktatásból, hanem a közigazgatásból és egyéb, szociális ellátásból is –, nem fogadhatóak el megalapozottnak, és európai példákkal nem alátámaszthatók.



Amikor közéleti vagy gazdasági válságról beszélünk, akkor ezen nem azt értjük, amit a legtöbb honfitársunk e szavak hallatán gondol. Ugyanis az emberek többségének a fejében a válság szó – különösen a gazdasági válság – valami földcsuszamlás-szerű katasztrófát jelent, amikor már nem járnak a villamosok, sorba kell állni az élelmiszerért, bezárnak a boltok és az üzemek. Ilyen helyzet előfordulhat ugyan, de ezt nem válságnak nevezik, ez már maga a csőd. A csőd az, amikor egy ország fizetéseképtelenné válik, és a munkával megkeresett jövedelem elveszíti az értékét. A válság azonban még nem csőd. A válság csupán a csödhöz vezető út. Amikor tehát azt mondjuk, hogy ilyen értelemben Magyarországon ma válság van, akkor arra gondolunk, hogy ha nem történik valami, ha nem sikerül irányt váltani, akkor ennek a vége könnyen lehet csőd.

HIVATÁSUNK A KÖZÖSSÉGÉPÍTÉS

Egy alapvető félreértés van a mai magyar politikai közéletben: a közélet egyik fele azt gondolja, hogy a politikai cselekvés végső értelme a harc, a választási küzdelem megnyerése. A mi felfogásunkban a választási küzdelem nem harc, hanem csupán fontos állomása annak, amit közösségépítésnek nevezünk. Már hosszú évek óta nem csak egyszerűen kormányzati többséget akarunk szerezni, hanem azon dolgozunk, hogy Magyarország közösen elfogadott értékekben hívő közösség legyen. És ezen a szándékunkon nem kell változtatnunk, akármilyen zűrzavar is uralkodik a bársonyszékek környékén. Nem ezzel kell foglalkoznunk, hanem hivatásunknak, küldetésünknek kell eleget tennünk, építenünk kell azt a közösséget, amely hosszú távra megadja az esélyt arra, hogy bizonyos eszmék és értékek nevében történjen Magyarországon a kormányzás. Úgyhogy arra szeretném Önöket kérni, hogy erre a küldetésre, erre a hivatásra szegezzék a tekintetüket, és ne azon gondolkodjunk, hogy ki, hogyan, mikor és kit buktatott meg, emelt fel, tett le. Ezt bízunk a parlamenti frakcióban vitézkedő képviselőinkre, mi azonban arra a stratégiai kérdésre függesszük a tekintetünket, hogy hogyan tudunk ebből a szeretett és megvert országból egy valóságos nemzeti közösséget felépíteni, amely aztán bizonyos célokat közös erővel majd elérhet.

AZ OKTATÁS NEMZETI SORSKÉRDÉS

Egy igazán kívánatos nemzetstratégiában nincs helye az oktatásüggyel összefüggő divatoknak, ötleteknek és pillanatnyi érdekeknek. Az oktatás nemzeti sorskérdés. A közoktatási intézmények pedig tudás-, érték- és kultúraközvetítő, nevelő intézmények. Részben azért is válik minden korábbinál is súlyosabb és komolyabb sorskérdéssé az oktatás, mert az egész világ merőben új helyzetben találta magát ennek a századnak az elejére. Soha Európában nem volt még példa arra, hogy az emberek személyes döntésén múljék, hogy hol élnek, hol tanulnak.

Amikor jómagam megkaptam az egyetemi diplomát 1986-ban, és a feleségemmel leültünk megbeszélni, hogyan legyen az életünk, akkor mi még úgy tettük fel magunknak a kérdést, hogy menjünk, vagy maradjunk? Örökre elmenjünk, vagy örökre maradjunk? Tudniillik akkor még mi magunk sem gondoltuk – persze utólag már nagyobb bölcsességet mesélünk magunkról –, hogy az oroszok haza fognak menni. Arra még nem lehetett életstratégiát építeni, hogy majd demokrácia lesz, meg verseny, meg hogy majd az egyéni teljesítmények számítanak, meg hogy szabadabb világ lesz. A kérdés tehát az volt: elmenjünk-e, vagy maradjunk? Ki így döntött, ki úgy. A mi gyermekeink számára ez a kérdés már nem így vetődik fel, hanem hogy az Európai Unió polgáraként hol élhetnek, hol dolgozhatnak?

Ezért mi hiszünk abban, hogy képesek leszünk közösen építeni egy olyan Magyarországot, ahol a legtehetségesebb, a legkiválóbb, legmozgékonyabb, leginkább kalandra éhes generáció is legfeljebb néhány évre megy el külföldre, de az életét hosszú távon itthon szeretné berendezni.

Ha valaki fellapozza a mi nemzetstratégiánkat, akkor a normatív pedagógiát művelő, hagyományos iskolarendszer mellett több érvet is találhat. Hiszünk abban, hogy a jogokhoz morális értékrend, az életkornak megfelelően kötelesek is járulnak, és hogy ezeknek a köteleseknek a teljesítését a közösség joggal várja el a diákoktól. Ami a pedagógusok bérét illeti: ha igaz az, hogy a nemzetstratégia középpontjában az előbb megnevezett kérdésnek kell állnia, akkor ennek megfelelően kell kezelni azokat az embereket is, akik a fiatalok neveléséről, oktatásáról gondoskodnak. Vagyis ez a nemzetstratégia fölértékeli az Önök szakmáját egy olyan kormány szemében, amely ezt a kihívást nevezi meg elsőszámú megoldatlan problémának. Úgyhogy azt hiszem, hogy a pedagógus-társadalom élet- és szakmai színvonalát jelentős mértékben emelni kell.

Van azonban még egy dolog, amit nem kerülhetünk meg: az intézmények fenntartásának kérdése. Azt gondolom, bármilyen kicsi is legyen egy település, bármilyen kevesen is éljenek ott, alsó tagozatnak mindenhol kell működnie. És ez nem pedagógiai, hanem elsősorban nemzetstratégiai érvelés. A következő kormányzatnak elvi éllel ki kell mondania azt, hogy a legkisebb településen is működnie kell általános iskolai alsó tagozatnak annak érdekében, hogy a gyerekek egészségesen fejlődhessenek. Ez biztosan olyan indok, amelyet Önök joggal várhatnak el a polgári kormányzattól.

Az államnak pedig ki kell mondania, hogy a közoktatási intézmények működésének biztosítása nem az önkormányzatok feladata, hanem az államé, és az intézmény működtetésébe beleértem a pedagógusok bérét is. Az oktatási rendszernek mindig világos, átlátható, egyenes módon finanszírozott rendszernek kell lennie, hogy kisstílű és méltatlan viták ne rontsák le a pedagógiai teljesítményt.



Talán még egy dologhoz kell egy kis bátorság: és ez az alaptanterv kérdése. Mindenki tudja, hogy itt baj van. Én sosem értettem részletekbe menően, hogy hogyan működik pontosan a háromszintű tanterv, nem is nagyon szeretnék ebbe belebonyolódni. Viszont arra szeretném kérni Önöket, hogy ne üljenek fel a kordivatoknak, mert nem igaz, hogy annál modernebb valami, minél decentralizáltabb. Bátran vállalják azt, hogy meghatározzák azt a bizonyos tudásmennyiséget és -minőséget, erkölcsi tartalmat, amelyet a pedagógiai munka minőségéért felelős állami intézmények számon kérhetnek a legutolsó kis faluban is.

Ehhez viszont rögtön kapcsolódik az a kérdés is, hogy milyen tankönyvekből fogjuk tanítani a gyereket? Szerintem nem mondhatunk le arról az állami feladatról, hogy legyen egy kizárólagos állami tulajdonban lévő nemzeti tankönyvkiadó. Virágozzék, ha kell, akár ezer virág is, de az állam kezében kell lennie egy tankönyvkiadónak, amellyel képes tartalmi keretek közé fogni vagy segíteni a könnyen szétfutó oktatási rendszert, annak szellemi és erkölcsi részét.

HOZOTT-E MINŐSÉGI VÁLTOZÁST A TECHNIKAI FEJLŐDÉS AZ ÉLETÜNKBE?

Egy történet szerint a szállodába szovjet százados érkezik. Az oroszul tudó portás bemondás alapján előzékenyen kitölti a bejelentőt, és átnyújtja aláírásra. A portás legnagyobb megrökönyödésére az aláírás helyén három keresztet lát. A portás óvatosan érdeklődik:

- Elnézést, százados elvtárs, mi ez?
- Hát az aláírásom, a nevem.
- No és elöl fent, ez a kisebb kereszt?
- Az pedig a doktorátusom.

Az idősebbek talán nálam pontosabban meg tudják állapítani, hogy ennek a történetnek van-e bármilyen köze a bő harminc esztendővel ezelőtt divatos iskolai elvárásokhoz. Természetesen nem az írni-olvasni tudás követelményére gondolok, hiszen ez már akkoriban is elvárás volt, hanem sokkal inkább arra, hogy milyen sikerrel teljesítették az oktatáspolitikai akkori előírását, amelyet az 1962-ben életbe léptetett magyar tanterv úgy fogalmaz meg, hogy meg kell alapozni „a kommunista ember személyiségének kialakulását”.

Annak ellenére, hogy ezekről az évtizedekről alaposan eltérő, és sokszor egymásnak homlokegyenest ellentmondó a véleményünk, és a megfogalmazott gondolatok az idő előrehaladásával nemhogy nem közelednek, de inkább távolodnak egymástól, mégis bátran kijelenthetjük: a szovjet százados és mindaz, amit ő képviselt, megbukott – és nemcsak írásból.

Ez mindjárt ráirányítja egy fontos dologra a figyelmünket. Arra, hogy ilyen, az előző rendszerben összegyűjtött tapasztalattal és tudással a birtokunkban he-





lyesen tesszük, ha vigyázunk a világmegváltó divatos eszmékkal, az egyedül üdvözítő bódító gondolatokkal, és nemcsak akkor, ha politikáról, hanem akkor is, ha oktatásról beszélünk.

Ha Önök bármelyik európai uniós országból hívtak volna ide előadót – akár egy pártelnököt is –, és arra kérték volna, hogy beszéljen Európa, a nemzetpolitika és az oktatás kapcsolatáról, akkor valószínűleg mindenki ugyanazzal kezdte volna a mondanivalóját akkor is, ha Spanyolországból, és akkor is, ha Svédországból érkezett volna. Valami olyasmit mondana Önöknek, hogy a közoktatás színvonalának fejlesztése, a műveltség stratégiai kérdés, Európa és az európai népek elemi érdeke, és a globalizált világban, a kíméletlen versenyben csak a jól képzett nemzetek lesznek képesek állni a sarat. Ám azt hiszem, hogy ez az a pont, amikor a közös hangnak vége is szakadna, pedig a lényeg csak ezután következik. Ugyanis az oktatás céljában, tárgyában és módszereit tekintve igencsak eltérő elképzeléseink vannak forgalomban. Ezek – bármilyen furcsán hangzik is – leginkább abból fakadnak, hogyan, miképpen őrzi egyik vagy másik európai nemzet vagy politikai irányzat a múltját. Hogyan őrizzük mi, magyarok a magyarság és a nyugati civilizáció múltját az emlékezetünkben, mert a jövőnk, sőt, a jelenünk sem áll, nem is állhat másból, minthogy a meglévő ismereteinket kivetítjük abba, amit jövőként képzelünk el.

Más szóval a jelent – és tegyük hozzá, a jövőt is – egyedül a múlt tartja össze.

Európában a különböző szellemi irányzatok bizony jelentősen eltérő elképzeléseket hirdetnek Európa történelméről, mást gondolnak a jelenről, és mást gondolnak a jövőről.

Az európai kereszténydemokrácia világában nagyjából az a felfogás él, és közel kétezer éven át a mi civilizációnknak az alapvető hittétele az volt, hogy az Ember, mint test és lélek, a „teremtés koronája”, egyben a Világegyetem középpontja, sőt, mi több, az értelme is. A legutóbbi háromszáz év folyamán azonban, mialatt egyfelől az emberi természet mélyebb megértésével próbálkoztunk, szép fokozatosan kitessekeltük ezt az embert a Világmindenség – ha úgy tetszik, a mi világmindenségünk – központjából. Ekkor kezdődött meg a történelmi, a vallásos és a tudományos gondolkodás különválasztása.

Miként azt a néhai Balogh János professzor úr írta: „Az új tudás, hogy a Föld forog a Nap körül, és nem fordítva, sőt e rendszer többi bolygója is a Nap körül kering, vagyis ugyanazok a törvények mozgatják a Földet, mint a többi bolygót – fordulópontot jelentett. Ily módon – mondja a professzor – eljutottunk oda, hogy az egész világmindenség lényege a fizika, meg a kémia.”

Bizonyára vannak Önök között olyanok, akik ismerik azt a híres esetet, ami valamikor az újkor hajnalán történt: a Párizsi Egyetem teológusai arra tettek kísérletet, hogy természettudományos eszközökkel ragadják meg és írják le a lelket.



Ez a kísérlet úgy történt, hogy egy halálraítéltet a kivégzése előtt és után is megmértek, majd pedig előálltak egy egzakt számadattal. Ha úgy tetszik, kilóra meg tudták mondani, hogy mennyit nyomott a világból kimúlt gatzickó lelke.

Vajon nem ezzel a mozzanattal ért-e véget a középkor, és kezdődött az újkor, és nem ezen a fordulóponton indult-e el az az új korszak, amelyet Balogh János professzor a természettudomány eredményén nyugvó új világ kezdetének tekintett?

Bizony ez a szemlélet ma is jelen van az emberi természetről való gondolkodásban. Igaz, hogy nem mérik meg kilóra a halálraítéltek lelkét, de az észjárás, amely szerint az emberi lényeg természettudományos eszközökkel megragadható, a legerősebb tudományos szellemi irányzat mind a mai napig, és ennek nagyon komoly közéleti és politikai következményei vannak. És ma az európai kereszténydemokrata szellemi erők ezzel a szemlélettel vívnak elsősorban intellektuális küzdelmet.

De fel kell tennünk azt a kérdést, hogy akik így gondolkodnak, azok milyen munkát, és milyen feladatot szánnak a ma élő embernek? Nos, a modern kor mérnökei azt tanácsolják nekünk, hogy politikusként, orvosként, tanárként vagy óvónőként segítsük a haladást, a tudomány fejlődését, a fejlett technikára épülő világ megvalósítását. Ez az irányzat nagyjából azt mondja, hogy nincs más dolgunk szülőként, családapaként vagy gondoskodó családayaként, mint hogy minél korábban tanítsuk meg gyermekeinket a csúcstechnika használatára, minél korábban tegyük kompatibilissé utódainkat a legújabb világ kínálta és kívánta paraméterekhez.

Vagyis az oktatási intézmények feladata ezen logika mentén nem más, mint az, hogy a részeire, vagyis szakágaira bontott tudomány megfelelő időzítésű becsepegtetése megtörténjen a fiatalok fejébe, mert a kellő ismeretekkel felvértezett ember élete automatikusan jobbá is válik. Azt gondolják, hogy ennyi elég is a boldogsághoz, sőt, ez már maga a boldog élet: minél tájékozottabb, minél pallérozottabb, annál kiválóbb minőségű életet is él az ember.

Ez az utópisztikus felfogás nemcsak hogy az egyének, hanem az emberi közösségek együttéléséről vallott felfogást is áthatja. Tegyük egy kis kitekintést a politikai filozófia irányába! Idézzük fel azt, amit talán már mindannyian hallhattak az elmúlt tíz év során, és születtek olyan történettudományi munkák, amelyek hosszú fejtegetésekkel és bonyolult bizonyítási eljárásokkal arról akartak bennünket meggyőzni, hogy a felvilágosult és demokratikus rendet kell kiterjeszteni a világ minden országára, és ha ezt a felvilágosult és nyugati gondolkodású demokratikus rendet kiterjesztjük a világ minden országára, akkor a történelem véget is ér. Hiszen – érvelnek a szerzők – a tökéletes társadalmi rendszerben élő, művelt embereket semmi sem sarkallhatja háborúra, egymás leigázására, javainak elbirtoklására, így végső soron a tudományosan felvilágosult életforma a korábbi morális univerzumot is meghaladottá teszi. Nos, ez a felfogás bizony nap mint nap



visszaköszön, elég, ha az iraki háborúra gondolnak. De mi közép-európaiak vagyunk, és már megtapasztaltuk a saját bőrünkön, igaz, más színezettel, nyelvileg más tartalommal. Ezzel nem akarom azt mondani, hogy a technikai és civilizációs fejlődést az európai kereszténydemokrácia nem tekinti fontosnak. Ellenkezőleg: nagy vívmánynak tekintjük őket, hiszen az európai világot ma már elkerülik a járványok, a napi betevő megszerzéséért, egész pontosan beszerzéséért nem kell a természet erőivel, sem másokkal megküzdenünk, felszabaduló időnkkel önállóan gazdálkodunk. Ezek ma Magyarországon is magától értetődőnek tűnő állítások. Ha sok száz esztendő távlatából nézzük, akkor lássuk be, hatalmas vívmánynak tekinthetők, amelyeket meg is kell őriznünk.

Ma tehát kétség kívül sokkal több feltétel adott ahhoz, hogy jobb és teljesebb értékű életet éljünk, mint a korábbi nemzedékek. De nem a tudományos, technikai haladás lesz az, ami megválaszolja számunkra azt a kérdést, hogy mitől is lesz boldog az élet, mitől válik boldoggá egy közösség.

Az európai kereszténydemokrácia bizonyos mértékű kételkedéssel tekint arra a korszakra, amelyben most élünk. Azt is mondhatnám, felveti azt a kérdést, hogy vajon az emberiség történetére nézve jelentősnek bizonyul-e majd az a háromszáz esztendő, amelyet magunk mögött hagyunk? Ezek a századok kétség kívül lényegesek voltak az európai meg az európai gyökérzetű észak-amerikai civilizáció történetében és az egész világ sorsának formálásában. De vajon az emberiség történetére kivetítve jelentősnek ítéelhetők-e? Vajon ez a hihetetlen mértékű fejlődés, a mindennapjaink során megélt anyagi jólét nem bizonyul-e majd pusztán mennyiségi változásnak évszázadok távlatából visszatekintve, s nem fogjuk-e úgy érezni, hogy valamit valamikor nagyon régen elhagytunk a száguldás közben?

Azt, hogy pontosan mire gondolok, az út mellett stoppoló dakota indián történetével mondanám el. Hosszú várakozás után végre felveszi egy autó, majd amikor hazaér és kiszáll, a sofőr legnagyobb meglepetésére az indián, ahelyett, hogy bemenne a házba, leül az út szélére.

– Mire vár? – kérdi a sofőr megrökönyödvé.

– Arra – feleli az indián –, hogy utolérjen a lelkem.

Talán eljött az ideje annak, hogy ebben a nagy technikai forgatagban egy kicsit megálljunk, leüljünk az árok partjára, és mi is bevárjuk a lelkünket. Tegyük fel bizonyos kérdéseket, amelyeket korábban nem tettünk fel.

A kereszténydemokrácia hitvallása magáénak érzi azt a mondatot, hogy az emberi létnek van egy állandó alkata, vagyis létezik egyfajta titokzatos marandóság, amely minden mulandóság mélyén ott lappang. Ezzel csak akkor találja szembe magát az ember, ha a technikai rohanás helyett leül az árok partjára, és megvárja, hogy a lelke utolérje.





Az európai kereszténydemokrácia azt mondja, hogy az ember nem a véletlen produktuma, és képes arra, hogy teremtett alkatát bizonyos mértékben befolyásolja. Ha a géntechnikai fejlődésre gondolunk, akkor ez az állítás több, mint megalapozott. De azt is mondja az európai kereszténydemokrata szellemi irányzat, hogy az emberi bölcsesség – különösen a 21. században – éppen a mértéktartásban áll, és hogyha az ember teremtett alkatát befolyásoló képességének nem szab korlátokat, nem lesz mértéktartó, akkor emberi katasztrófákat és tragédiákat idézhet elő – a 20. század egész történelme bizonyos olvasatban így is megfogalmazható.

Milyen érdekes, hogy miközben a világunk hosszú kitérők, vargabetűk után visszatért ehhez a felismeréshez, és az ökológikus gondolkodással elkezdte védeni a természetet az egyensúly végzetes megbomlásától, a gazdasági életben bevezette a fenntartható fejlődés fogalmát, a társadalmat pedig óvja a szélsőséges ideológiák és szervezetek romboló hatásától, eközben egyáltalán nem gondol magára az emberre! Vagy ha mégis, legfeljebb a biológiai lény szintjén teszi, melyet egészséges táplálkozásra, stresszmentes életmódra szólít fel.

Vajon az elme táplálásában nincs-e szükségünk a régi-új szemléletre, ha úgy tetszik, ökológikus megközelítésre? Ahogyan a szervezetünket egyre tudatosabban kíméljük a korszerű, szintetikus és káros táplálék-kiegészítőktől, és időnként szigorú böjtkúrával válunk meg tőlük, úgy nincs-e arra szükség, hogy a fejeket is rendszeresen kiszellőztessük? Vajon Európa nem érett-e meg arra, hogy leüljön az árokpartra, és kiszellőztesse a fejét? Nincs-e szükségünk arra, hogy a salak eltávolításával helyet biztosítsunk azoknak a szellemi és spirituális vitaminoknak és nyomelemeknek, amelyek nélkül egészséges gondolkodás, így igazán boldog élet nem is létezik?

Egyik professzorom így szólt a tanítványaihoz:

„Magukra viszont még csak azt sem lehet mondani, hogy egyik fülükön be, mert a fülük és a fejük tele van tömve mindenfélével: ósdi frázisokkal, olcsó információdarabkákkal, és használt papírsebkeendőkkel. Ahelyett, hogy lyukat fúrnék a kemény fejükbe, és tölcserrel töltenék bele új anyagot, először inkább ki kéne porszívóznom valahogy.”

Ez a bölcsesség a szegény európai kultúra világára is ráférne.

Néhány gondolkodó igencsak borúlátó a jövőt illetően. Van, aki szerint már abban a szakaszban vagyunk, amelyben „a világ – a szakrális és a klasszikus dimenziók siralmas romjain tengődve – éppen kapitulálni készül a nagyüzemi társadalom, a robotember, a gépuniverzum, a vak és süketnéma kommunikáció előtt. (...) Amit a technológia körülöttünk és bennünk kiépít, olyan világ, amely-





nek egyetlen vágya, hogy önmaga maradjon, mindig azonos és változatlan. Pontosabban arra és csakis arra képes, hogy egyre szaporodó 'javított' változatokat hozzon létre, amelyek mind gyorsabbak (járművek, képek továbbítása, kommunikáció, úrutazás), mind nagyobbak, mind hatékonyabbak (mihez képest?), mind látványosabbak, ugyanakkor mind kevésbé emberi léptékűek.”²

VISSZA AZ EMBERI LÉPTÉKHEZ

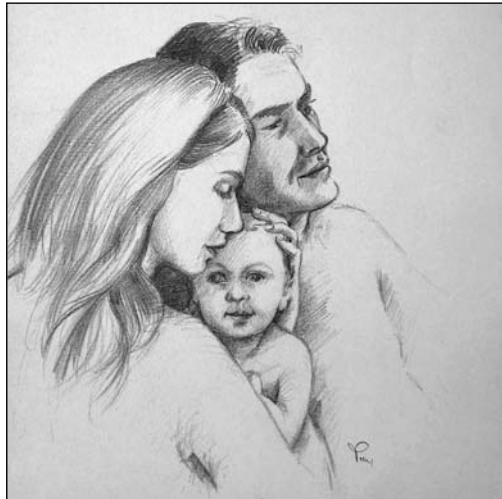
Mi tehát a teendő? – teszi fel az európai kereszténydemokrácia a kérdést. Erre egyetlen mondattal válaszol: vissza kell térni az emberi léptékekhez! Egész Európának erre volna szüksége. És ebben, az emberi léptékekhez való visszatérésben az Önök küldetése és hivatása meghatározó, az Önök szerepe nem megkerülhető. Az ismeretek átadását lehet modern technikával, csúcszámítógépekkel helyettesíteni, de az Önök szíve, az Önök embersége, a jóról és a rosszról alkotott véleménye nélkül az oktatási intézmények csak nagyüzemek lesznek, ahol a modern technikát ideig-óráig kezelni tudó, az anyagi jólét instrumentumait előállító munkásokat képeznek ugyan, de emberi léptékről sohasem lesz szó, boldog emberi életről pedig végképp nem.

Az európai kereszténydemokrácia tehát azt mondja, hogy a jövő kulcsa Európában a pedagógusok, vagyis az Önök megbecsültsége, munkája.

JEGYZETEK:

¹ Az *Értékek és igényesség* című konferencián (Budapest, 2004. szeptember 18-án) elhangzott előadás szerkesztett változata.

² Molnár Tamás





KULTÚRA ÉS KÖZOKTATÁS¹

PÁLINKÁS JÓZSEF

Aszellem embereinek, a köz oktatásáért és a köz neveléséért felelősséggel viseltetők feladata ma Magyarországon pedagógiai feladat. Fel kell ébreszteniük magukban a szunnyadó hivatásérzést, példát kell mutatniuk, és tudatos szellemi igényérzettel kell megtölteniük az emberek lelkét.

„A kultúrpolitika hosszúlejárátú váltó, a kultúrpolitika sajátságos neme a politikának, ahol hosszú ideig büntetlenül lehet komoly hibákat elkövetni...” – mondta a legnagyobb álmú kultuszminiszter. Nem kevesebbre vállalkoztunk, mint arra, hogy ezt a hosszú lejárátú váltót – hogy *ne kövessünk el komoly hibákat* – a kultúrpolitika legfontosabb területén, a közoktatásban is az értékek és igényesség jegyében állítsuk ki.

Ehhez a XX. század végének értékvákuuma és erkölcsi relativizmusa helyett újra erőssé kell tennünk magunkban a nemzeti kultúrpolitika gondolatát.

Egy nemzeti kulturális stratégia megalkotásához kevés a politikusi nekimenés bátorsága: alkotó kitartásra van szükség. A stratégiaalkotás lényege a végiggondolás: hogy tudjunk és merjünk gondolatsorokat végiggondolni; ne álljunk meg ott, ahol az érvelésünk szempontjából az éppen kellemes, és kommunikáljuk nagy sietve; hanem merjünk továbbhaladni logikusan a gondolat útján akkor is, amikor az már az ismeretlenbe, az igazi nehézségek területére vezet; s legyen kitartásunk újragezdeni a végiggondolást, amíg csak el nem érkezünk egy világos szellemi alapvetéshez.

Olyan nemzeti kultúrpolitika megalkotásába fogtunk, amely örök értékeken alapuló világos szellemi alapvetés, amely képes egyszerre emelni az egész nemzeti közösség erejét és keretet adni a kultúra kiemelkedő alkotásainak megszületéséhez, s a világnak történő bemutatásához. Amelyből kitetszik, hogy a kultúra a nemzet összetartó ereje, s anyagi és szellemi jólétének forrása. Olyan kultúrpolitikát képzeltünk el, amelyben egységben tekintjük a nevelést, az oktatást, a közművelődést, a kiemelkedő tudományos és művészeti alkotásokat és sportteljesítményeket. Ezen egységbe bele kell, hogy tartozzék a hagyományainkon alapuló – és megővendő – mindennapi kultúránk, és a közösségeink életébe beékelődő média kultúrává szelídítése.





Nap mint nap hallhatjuk, olvashatjuk a tudásalapú társadalom jelszavát. Meggyőződésem, hogy sokkal inkább *műveltség*alapú társadalmat kell építeni, hiszen a tudás pragmatizmusán túl a műveltség viselkedésmintát is ad. Csak a *műveltség reflexével* sajtátható el az a *szellemi magatartás*, amellyel az ember túlléphet a mindennapi anyagiasság és az eltömegesedés válságán. Tisztelt Hölgyeim és Uraim, a mi feladatunk, az Önök feladata ezen műveltségi reflex kialakítása.

Régóta vetekszik egymással az a *két felfogás*, amely a mai Magyarország *szellemi térképét* is megrajzolja. Az egyik szerint a *nemzeti hagyomány* megtartó, a másik szerint visszahúzó erő. Az egyik épít a *keresztény erkölcsre és hagyományokra*, a másik a vallást a magánszférába száműzi. Az egyik arra helyezi a hangsúlyt, hogy a *nemzet alkotóereje* kibontakozhasson, a másik arra, hogy a „lakosság” jó fogyasztóvá váljék. Az egyik számára a társadalom *egyének és közösségek harmonikus egysége*, a másik a társadalmat egyének összességének tekinti, és akarva-akaratlan arctalan, jellegtelen, befolyásolható tömeggé teszi: nemrég még proletárokká, manapság pedig fogyasztókká. Ez a vetélkedés sokszor szűk elitek között folyik, az átlagember számára érthetetlen módon és nyelven. Értelmiségi felelősségünk arra kell indítson minket, hogy világossá tegyünk, melyik felfogásnak pontosan mi a következménye az egyénre és a közösségre. Rajtunk múlik, hogy melyik felfogás kerekedik felül.

A nemzet műveltsége a nemzeti kultúrához való tartozás erősségét jelenti. Olyan kötődés ez, amely a szívekben, lelkekben gyökerezik, és a történelmi múltból, hagyományainkból táplálkozik. Egy nemzet életében az *igazi eszményektől és értékektől való elfordulás* jelenti előbb a szellemi, majd a civilizáció áttételein keresztül a gyakorlati *dekadenciát*.

Egy nemzet műveltségének igazi tartalmát nem csupán a csúcsteljesítményekben kell mérni, hanem az átlagember szintjén. Egy nemzeti kulturális stratégia célja a nemzet minden tagjának és egészének szellemi jóléte. A köz nevelését, a tanítást, a szó legtagább értelmében egyszersmind állami és közösségi feladatnak tekintem. Újra a közgondolkodás részévé kell tenni, hogy nem a diplomáért és a fix állás mankójáért kell tanulni, hanem az életben való fölényesebb eligazodás feltételeinek megszerzéséért. *Ez a fölényes eligazodás ma egyszerre egyéni és nemzeti feladat.*

Az európai magyar jövő *folyamatos küzdelem* lesz. Küzdelem az egyéni és közösségi jó életért, a magyarságért, a magyar érdekekért, a magyar kultúráért. Nem Nándorfehérvárnál és nem fegyverekkel kell majd megvédenünk hazánkat – és Európát –, hanem a *Kárpát-medence minden magyarok lakta helyén a szellem erejével.* A magyarság jövője azon múlik, hogy képesek leszünk-e *szellemileg birtokba venni a jövőt.* Hogy képesek leszünk-e a sokféle, gyakran zűrzavarosnak tűnő folyamatok és történések közepette szellemileg ragadni meg a lényegyet. A magyar nemzet előtt álló egyik legfontosabb feladatnak azt tartom, hogy a nemzet tagjait ráébredjünk, hogy *egyéni jó életünk elválaszthatatlan a nemzet jólététől.*



Nem lesz kis feladat! Ma bárhová nézünk, a hagyományok, a rend, a közösségek szétesését látjuk, s harsány és agresszív tanok hirdetik az *egyéni boldogulás kizárólagosságát*.

A mindennapi megélhetésért küzdő ember egykor az összefogásban, a közösségben és – a legáltalánosabb értelemben vett – kultúrában találta meg a *jó élethez vezető eszközöket*. Az emberek, nemzetek felemelkedésének, jólétének – fizikai, szellemi, lelki jólétének – záloga az összefogás, az együttműködés, a tudás, a kulturális emelkedés volt. A *nemzet „jó életének” szellemi feltétele* ma is a legtágabban értelmezett *nemzeti kultúra, a műveltség*.

A műveltség megbecsültsége természetesen koronként változott, csakúgy, mint az, hogy mikor mit tekintettek a kultúra, a műveltség legfontosabb elemeinek, és kik voltak ennek letéteményesei. Az egykori Európában már Arisztotelész is úgy hitte, hogy a művelt ember hősnek, tehát tűrőnek és cselekvőnek is különb, mint a tömegember. Vajon milyen szerepet tölt be a műveltség a huszonegyedik század emberének „jó életében”? És milyen lesz a jövő műveltségi kánonja? Ennek a kérdésnek a megválaszolása a közoktatás előtt álló legfontosabb feladat.

A *köznevelés feladata* tehát, hogy megtanuljunk sáfárkodni legfőbb *szellemi és erkölcsi erőforrásaikkal*, a tehetséggel és a nemzeti kultúránkkal, hogy felvértezzük gyermekeinket az „értésülési ipar” módszerei ellen, hogy ne hagyjuk őket szellemi magukra hagyottságban szörfözni a világhálón.

A nevelésben – a legtágabb értelemben vett állampolgári nevelésben – mint ha visszaszorulni látszana a kötelességi mozzanat a jogival szemben. A nemzet és az állam pozitív erejét az adja, amit a kötelességteljesítő polgárok munkában, áldozatban a rendelkezésre bocsátanak. *A követelményeket támasztó, munkára és jó erkölcsre nevelő iskola megerősítése halaszthatatlan feladat*. Az ilyen iskola természetesen egyszerre fejleszti a képességeket, adja át a rendszerezett és továbbépíthető tudást. A nevelésben szükség van a bátran vállalt hazafias nevelésre. A magyar nyelv és a nemzeti történelem tanításakor át kell adni azokat az eszméket és érzelmeket is, amelyek a magyar nemzet hőseit elhatározásaikra vezették, és ebben megerősítették. Csak azok tudnak közösen átfogóan gondolkodni egy kulturális stratégiáról, akik a nemzeti szellem lényegét a *hivatástudatban* látják, akik fontosnak tartják a kötelességi mozzanatot, akik hisznek abban, hogy a *hivatás felismerése* döntő hatással lehet a nemzeti kultúra alkatára és életére, akik Teleki Pálnak elhiszik, hogy sem a nemzetbe, sem kultúrájába nem lehet beleszületni, sem öntudatlanul befogadni, mert a nemzet és *a nemzeti kultúra nem állapot, hanem feladat*.

Mi tehát a feladat? A szellem embereinek, a köz oktatásáért és a köz neveléséért felelősséggel viseltetők feladata ma Magyarországon *pedagógiai feladat*. Fel kell ébreszteniük magukban a szunnyadó hivatásérzést, *példát kell mutatniuk*, és tudatos *szellemi igényérzettel* kell megtölteniük az emberek lelkét.



Kinek-kinek abban az életközösségben kell hallatnia a hangját, megmutatnia tettekézségét, amelyben él. Feladata ez minden egyesületnek, szervezetnek, intézménynek, amelyik emberek vezetésével, irányításával, eszmeviláguk gazdagításával foglalkozik. Ne hiányozzék hát belőlünk a hétköznapiak bátorsága, *higgyünk abban, hogy értelmiségi felelősségünk van. Hinnünk kell abban, hogy a világ a műveltséggel tehető jobbá, hogy hosszú távon a műveltséggel teremthető meg az egyéni és közösségi jólét.*

A kultúra nem olyan kincs, amelyet pusztá őrzéssel meg lehetne tartani. A műveltséget minden egyes nemzedéknek verejtékes munkával kell újra és újra *kiküzdenie*. Legyenek ebben az elkövetkezendő nemzedék segítségére!

JEGYZET:

¹ Az *Értékek és igényesség* című konferencián (Budapest, 2004. szeptember 18-án) elhangzott előadás írott változata.





TANÍTSUNK? NEVELJÜNK?¹

KORZENSZKY RICHÁRD OSB

Ha azt kívánjuk elérni, hogy egyénileg és mint nemzet is eredményesek legyünk, el kell érniünk, hogy a nemzet minél több tagja érett személyiséggé váljék. Az érett személyiség tud bízni másokban, nem csap be másokat, elfogad közös normákat és értékeket, életét, körülményeit képes önálló gondolkodással elemezni, kevésbé fogékony a manipulációra, gyűlöletre, gyűlöletkeltésre. (...) „Ha két sólyom ül egy fán, és elrepül fölöttük egy csapat vadkacsa, nem mondja egyik sólyom sem a másiknak: 'Odanézz, ott repül a többség, biztos az a helyes út, menjünk utánuk!' Továbbra is sólyomként a sólymok útját fogják járni.”

Hadd kezdjem mindjárt a számomra leglényegesebb kérdéssel: van-e képünk az emberről? Ha most egy osztályteremben volnánk, föltennem a kérdést: kedves kollégák, jártak-e iskolába? Az tartsa föl a kezét, aki abból, amit tanult, még nem felejtett el semmit! Az tartsa föl a kezét most, aki abból, amit tanított, még nem felejtett el semmit! – Ha őszinték vagyunk, a kezünk nem mozdul meg. Fölmerül tehát azonnal a kérdés: miért van az iskola, ha amit tanulunk, elfelejtjük, s ha azt is elfelejtjük, amit tanítunk?

Az iskolában mindig valami csoda történik: interakció, személyek kapcsolata. Embert csiszolnak emberrel, ember formálódik. Fontosabb az az ember, akit tanítunk, mint az a tananyag, amit tanítunk – s amelyet úgyszólván elfelejtünk.

Amikor felvételi vizsgára készültünk, egy idős tanárunktól kérdeztük: miért van, hogy az ember mindig csak olvas, és mindig csak felejt... Visszakérdezett: Láttak már piszkos edényt? Igen. Tiszta vizet? Igen... Lehet tölteni tiszta vizet a piszkos edénybe? Lehet. Ki lehet önteni belőle? Igen. Lehet újra tölteni? Igen... Hányszor lehet ezt megismételni? Számталanszor. S mi lesz az eredmény: tisztább lesz az edény!

Miért van az iskola? Hogy az edény, azaz az ember tisztább legyen.

Ki az ember? Mi az ember?

„Tudom, mi a tejben a légy,
Tudom, ruha teszi az embert,
Tudom, az új tavasz mi szép,
Tudom, mely gyümölcs merre termett...

(...)





Mindent tudok hát, drága Herceg,
Tudom, mi sápadt, s mi ragyog,
Tudom, hogy a férgek megesznek,
Csak azt nem tudom, ki vagyok.”²

Vajon mi, emberrel foglalkozók, tudomásul vesszük-e, hogy ki az ember? Hogy egyszeri és megismételhetetlen. Hogy önmagát meghaladni képes. Hogy nem „termelő állat”. Hogy nem a gazdaság érdekeit kell kielégítenie az iskolának. (A gazdaság érdeke: minél kevesebb ráfordítással minél többet előállítani... Ennek következtében emberek tömegei válnak „feleslegessé”!)

Tudomásul vesszük-e, hogy a tanítás nem tekinthető azonosnak a „közlés + számonkérés” folyamatával? Tudomásul vesszük-e, hogy amit a dokumentumok előírásainak megfelelően közölnünk kellene, az teljességében befogadhatatlan, s amit számonkérésünkkel elvárunk, az teljesíthetetlen? Tudomásul vesszük-e, hogy az ember-lét alapvetően kommunikatív (beszélgető, egymásra figyelő) és interkommunikatív? Tudomásul vesszük-e, hogy az „ismeretközlés + számonkérés” nem egyenlő a kommunikációval?

Nem a diagnózis-készítés a feladatomban, de mindenképpen meg kell említeni az iskolával kapcsolatos egyetemes, általános káosz-élményt. S fel kell tennünk a kérdést: Mit akarunk elérni az iskolával, az iskolában? Mire akarjuk eljuttatni a fiatalabb embert?

Ha panaszkodni akarnánk, könnyen mondhatnánk, hogy manapság *frusztrált szülők frusztrált gyermekeit frusztrált tanárok tanítják. Mindez egy frusztrált, kiábrándult, céltalan társadalomban történik. Ahol a cél leginkább az, hogy lehetőleg „sikeresen” „túléljük” az időket. Ahol nem segítik a kommunikációt hagyományos viselkedési normák, ahol azt láthatjuk, hogy feladatot hárít át a család az iskolára, az iskola a családra, miközben az észrevétlenül fogyasztóvá vált gyermeket felfalja a piacorientált reklámok és média világa. Esmények nélküli világban élünk, ahol legfőképpen rövid távú célok vannak. Széteső világban élünk, ahol számtalan szinten tapasztaljuk, hogy atomizálni óhajtják az embert, nem ritkán a személyiség autonómiájának, szabadságának hangzatos jelszavával. Kohézió, összetartozás nélküli világban élünk, ahol kevesen tekintik értéknek az igazi barátságot, a szerelmet, a családot, a községet, a helyi közösséget, a saját kultúrát, a múltat, a történelmi folyamatosságot, a valahová tartozás életben tartó erejét.*

Ki az ember? Mire született? „Tisztelni kell az embert, nem megalázni... Minden embert tisztelni kell. Mert nem tudom, mire született. Lehet, hogy az én nagy hasznomra... Ezért különösen a gyerekeket kell tisztelni! A gyerekek életét ne zavarjátok! A gyerekeket tiszteljétek” – kiáltja Gorkij az *Éjjeli menedékhelyben* több mint száz évvel ezelőtt (1902).



Tisztelni az embert, tisztelni a gyermeket: ismerős a régi aforizma: „Maxima reverentia puero” – a gyermeknek a legnagyobb tisztelet jár ki. Mert meggyőződésem szerint a gyermek és a jövő elválaszthatatlanul összefügg.

Az a társadalom, amely fontosabbnak tartja a pillanatnyi gazdagságot és a gazdaságot, mint az iskolát, előbb-utóbb agonizálni kezd. Az a társadalom, amely nem becsüli meg a pedagógusait, a gyermekeket teszi kiszolgáltatottá, gondozatlanná. Tudást talán még kapnak – „letölthető” tudást, akár internetről, de nem kapnak emberséget, nem kapnak élményt, nem kapnak olyat, amit „megszívlelhetnének”.

A „korszerű” iskola még nem biztos, hogy „emberséges” iskola. Mert az ember nem információ-tároló lény, hanem lélegző, mozgó, érző, gondolkodó, szeretetre vágyó és szeretni képes létező. A teljes embert kell szem előtt tartani mindenkinek, aki felelősen gondolkodik az iskoláról. A tudás továbbadása még kevés. Érett személyiségekre van szükség. (Természetesen érett személyiség kell hogy legyen az is, aki az emberrel foglalkozik.) Érdekes összefüggések: ha azt kívánjuk elérni, hogy egyénileg és mint nemzet is eredményesek legyünk, el kell érniük, hogy a nemzet minél több tagja érett személyiséggé váljék. Az érett személyiség tud bízni másokban, nem csap be másokat, elfogad közös normákat és értékeket, életét, körülményeit képes önálló gondolkodással elemezni, kevésbé fogékony a manipulációra, gyűlöletre, gyűlöletkeltésre. Elgondolkodtató, hogy azok a társadalmak, amelyeknek tagjai többségükben érett személyiségek, mind gazdaságuk, mind egészségi állapotuk tekintetében sikeresebbek.

Szakemberek megfogalmazzák, hogy aggasztó a mai gyermekek testi-lelki-szellemi egészsége. A legfeltűnőbb, hogy ritka az érett személyiség, hogy az érzelmi élet zavaros, az általános fizikai teljesítőképesség gyenge. (Ezek a zavarok kitűnő talajt jelentenek a különféle függőségek – nikotin, alkohol, drog – kialakulásának.) Kimarad a gyermekek többségének életéből a felszabadult örömet jelentő játék, mozgás, ugyanakkor túlteng a passzív időtöltés. Az értelmi képzéssel nincs párhuzamban az érzelmi nevelés: az ember érző lény! S vajon ki neveli családi életre, helyes párkapcsolat kialakítására a gyermekeket?³ Kihívásokkal teli világban élünk, amelyekre vannak technikai válaszok, de alig-alig találunk igazi emberi válaszokra. A társadalom úgy viselkedik, mintha az embernek csak agya volna, „biologikum”, s mintha nem volna magának az embernek világa. „Kapacitása” van az embernek, befogadóképessége, teljesítőképessége, de nem veszünk tudomást arról, hogy személyisége van, s nem veszünk tudomást arról, hogy az ember ösztönösen nem egyszerűen sikeres szeretne lenni, hanem boldog. A gyönyör nem pótolja a boldogságot. A gyönyör beleszorít a pillanatba, a boldogság távlatokat nyit.

Nem lehet az iskolának csupán az a célja, hogy a gyermeket eredményei alapján „fölvegyék” vagy „alkalmazzák”. Az emberség ennél sokkal gazdagabb. Ne féljünk kimondani: az ember – titok, nem gép, nem szerkezet.



Vannak ember-alkotta technikai csodák, például egy drága autó. Hasonlítsuk össze a gépet és az embert! Közös bennük: mindkettő létezik. Mindkettő valamiképpen különféle részekből tevődik össze. Az egyik: szerkezet, a másik: szervezet. Az autó-csoda, a gép-csoda attól kezdve, hogy létrehozták és használják, amortizálódik, veszít az értékéből, csak rosszabb lesz. Ha mellé tesszük a csöppnyi embert, aki ki van szolgáltatva, aki szinte tehetetlen születése pillanatától kezdve, ahogyan múlnak az évek, nem amortizálódik, hanem teljesebbé válik. Micsoda különbség van maga az ember és az ember-alkotta világ között! A tökéletes ember-alkotás veszít az értékéből. Az ember pedig értékesebbé válhat. Az egymás mellé helyezett autó-csodák: garázs, raktár. Az egymás mellé helyezett emberek: közösség, család, társadalom, ahol emberek élnek egymás mellett, egymással, egymásért – akik egymást gazdagíthatják.

Tanítsunk vagy neveljünk? Hol tanítunk vagy nevelünk? Mindig konkrét helyen: adott esetben itt, Magyarországon, Európában.

Mi is Európa? Mondhatjuk földrajzi fogalomnak – ez kevés. Kultúrtörténeti fogalom: kevés. Hol ér véget Európa?

Mindenki ismeri a meghatározást: az európai kultúra az antikvitás és a Biblia kettős pilléréen nyugszik. Az antikvitás világa számomra Szophoklész drámáinak világa, az Antigoné: ahol az embernek választania kell, választani kell jó és rossz között. Arról beszél számomra ez a világ, hogy létezik értékrend az embertől függetlenül, amely nem népszavazástól függ.

Az indiánok bölcsessége című könyvecskében olvastam a következőt: „Ha két sólyom ül egy fán, és elrepül fölöttük egy csapat vadkacsa, nem mondja egyik sólyom sem a másiknak: 'Odanézz, ott repül a többség, biztos az a helyes út, menjünk utánuk!' Továbbra is sólyomként a sólymok útját fogják járni.”

A Biblia pedig jelenti számomra nem csak a tízparancsolat világát, hanem az elkötelezettséget is: „aki meg akarja találni az életét, az elveszíti; aki képes elveszíteni, az megtalálja”. Vagyis az odaszánt életnek van értelme.

Az európai civilizációhoz hozzátartozik az, amit úgy szoktunk nevezni, hogy kereszténydemokrácia. Nem pártokról beszélek, hanem a katolikus egyház szociális tanításáról, amelynek lényege a személyiség méltósága, a szolidaritás – a felelősség, és lényeges, hogy ne fölülről várjunk mindent, hanem ami elintézhető alacsonyabb szinten, intézzük el ott. Mert felelősek vagyunk ott, ahol élünk.

Tanítsunk vagy neveljünk? Tanítani kell. Szükség van ismeretekre, korszerű ismeretekre. Fejlődik a világ. Érdekes: a technikai civilizáció átörökíthető. Örökölhetek szüleimtől, nagyszüleimtől korszerű házat, ami majd korszerűtlenné válik, amikor már én adom tovább, – de ez mind továbbadható. A szív civilizációja ellenben nem örökíthető át. Erre nevelni kell.

Mit jelent a szív civilizációja?



A nyolcvan évvel ezelőtti alföldi, gyulai katolikus nagygyűlés dokumentumait összehasonlítva a mai állapottal, mondhatjuk: fejlődött ugyan a technikai civilizáció, a szív civilizációja ellenben nem változott. Mindenkinek személy szerint végig kell járnia azt, amit úgy nevezünk: a törzsfelődés útja. Az egyedfejlődésnek végig kell járnia azt a hosszú utat, amit az egész emberiség végigjárt.

A szolidaritás, az értékek, az egymásért való felelősség, a történelemből levont tanulságok mintha nem léteznének a mi világunkban. Nem úgy általában, hanem itt és most, nálunk, akik büszkén valljuk magunkról, hogy nem Európába megyünk, hanem Európában vagyunk, s egy európai keresztény civilizációnak vagyunk letéteményesei, örökösei. Legföljebb csupán egy keresztény hagyományú országban élünk.

Granasztói György mondja a következőt: „A szovjet típusú rendszerekből kinőtt civil társadalom öröksége (...), hogy ma sokan vallják, hogy a korlátlan önmegvalósítás jelenti a szabadságot, ami a rendet az egyéni érdek érvényesítésének szélső keretévé, technikai, jogi szemponttá változtatja és kilúgozza belőle a közösségi elemet, ami a részvételt, az egyezkedést, az önkorlátozást és az önfegyelmet jelenti mások érdekében.”⁴

Az oktatási-nevelési rendszerünk valós és hatékony reformjának mindenekelőtt arra kellene irányulnia, hogy az exponenciális mennyiségi információ-növekedés helyett előtérbe helyezze a minőségi növekedést. „Az előttünk álló probléma világos: hogyan képes a nevelés és az oktatás időben szükségszerűen korlátozott folyamata – az általános iskoláztatás 8-10, a felsőoktatás 4-6, valamint az átmeneti (középiskola) éveivel együtt a gyermek hat éves korától a 24-ig terjedő legfeljebb 18 évével – megbirkózni az ismeretanyag exponenciálisan szaporodó mennyiségével?”⁵ Negyedszázaddal ezelőtt írta le ezt a gondolatot Szentágotthay János. Megszívlelte azóta egyáltalán valaki?

Az ismeretanyag hallatlan mértékben bővül. Képtelenek vagyunk ezt átadni. Lehetetlenségre vállalkozunk, amikor azt mondjuk, hogy az „innentől idáig terjedő ismeretanyagot” megpróbáljuk átadni, és lehetetlenség befogadni is. S ha őszinték vagyunk, azt, amit a gyerektől megkívánunk, mi magunk nem tudnánk teljesíteni – naponta hat-hét órán át figyelni, s a következő napi órákra három óra alatt elkészülni.

Tanítsunk vagy neveljünk?

Élményt kell adni. Gondolkodás-élményt a matematikával. Irodalom-, olvasás-élményt az irodalommal. Legyen élménye az életről a biológia oktatása során. Hiába tanítom meg a növényhatározó alapján a magyar és latin nevét a ki tudja, hányféle növénynek, hiába tanítom meg anatómiából a megszámlálhatatlan csontot és izmot, úgyis elfelejti. Élményre van szükség. Minden élmény-közvetítés: nevelés.



Humán reformra van szükség. Erről már több mint huszonöt éve beszélnek Magyarországon gondolkodó emberek. De nagyon keveset tettek érte.

Növelni az emberekben, gyermekekben a kreativitás készségét. Növelni a képességet, hogy sokféleségben éljünk, tudjunk egészben látni. Jöjjünk rá arra, hogy minden tantárgy ugyanarról a világról beszél.

Ezt csak akkor tudjuk megtenni, ha nekünk magunknak is van élményünk a világról, s nem egyszerűen fölszeleteljük tantárgyak elszigetelt világára.

Kell, hogy legyen képességünk toleranciára és szolidaritásra. Kell, hogy tudjuk megkülönböztetni azt, ami mindig érvényes attól, ami csak ideig-óráig létezik.

Tudnunk kell, hogy nemcsak a demokrácia, a szabadság, hanem a minőségi növekedés is otthon, a családban kezdődik.

A nevelés az egész társadalom feladata. Szocializációról szoktunk beszélni. Arról, hogy segítsük a gyermeket beilleszkedni a társadalomba. De ebbe, az ilyen társadalomba beilleszteni, belesimítani a gyermeket: felelőtlenység, lelkiismeretlenség.

Szemben úszni az árral, másként jelen lenni a társadalomban. Nem vonulhatunk ki, nem fordíthatunk hátat. Tudnia kell mindenkinek, hogy létezik emberi minőség, amely só és kovász, amely átalakítani képes. Nem szabad belesimulni ebbe a társadalomba, ugyanakkor szolidárisnak kell lenni vele, és át kell alakítani.

Etikusan kell cselekedni. Választani jó és rossz között. Az etikus cselekvés akkor kezdődik, amikor a másik ember is szóba kerül. Amikor nem a személyiségi jogok abszolutizálása érvényesül, hanem minden ember személyiségi jogainál fontosabb az ő személyiségi méltósága, és a személyiségi jogoknak korlátai vannak: korlátot állít a másik ember személyiségi joga.

Ennek a társadalomnak, amelyben élünk, nincs pedagógus-képe. Valamikor fölnéztek a pedagógusra. Amikor a pedagógus kiszolgáltattottá válik, amikor hol jobbra-, hol balra át-ot vezényelnek, amikor nem lehet önmaga, amikor nincs sem erkölcsi, sem anyagi megbecsültsége, nehezen várható el tőle, hogy a legdrágább kincset, a felnövekvő embert valóban kezébe vegye, gondozza és dajkálja.

Nincs pedagógus-képük a szülőknek sem. Nem tudják, mit lehet várni a pedagógustól. Szoktak beszélni gyermeki jogokról és pedagógus-kötelességekről. Ki kellene ezt egyenlíteni a gyermeki kötelességekkel és a pedagógus-jogokkal. Ekkor áll majd be előbb-utóbb az egyensúly. Nem háríthatja át a felelőséget a család az iskolára, s az iskola a családra.

Van-e család? Mert a gyermeknek joga van családban felnőni. Beleborzongtam abba a vitába, amely arról szólt, hogy mindenkinek joga van – függetlenül nemi szerepvállalásától – gyermeket örökre fogadni. Senki nem beszélt arról, hogy minden gyermeknek joga van olyan közösségbe belenőni, ahol férfi és nő kapcsolatát látja maga előtt. A gyermeknek is vannak személyiségi jogai: joga, hogy legyen apja és anyja, és joga van ahhoz, hogy az ő apjának a felesége az őneki



édesanyja legyen, s az ő édesanyjának a férje legyen az ő apja. A család integritásáról van szó. A családban apa, anya, gyermek, testvér kell hogy jelen legyen.

A felvilágosodás mint érték szerepel az EU alkotmányának bevezetőjében: szabadság, egyenlőség, testvériség. Arról nem beszélnek azonban, hogy a szabadság, az egyenlőség és a testvériség eredendően keresztény értékek. S testvériségről nem lehet beszélni annak, akinek nincs testvére. Magyarországon az átlagos gyermeklétszám 1,2 – ez azt jelenti, hogy a gyermekek többségének nem lehet hitelesen beszélni a testvériségről, mert nem tudják ezt megtapasztalni felnövekvő gyermekként. Tanítsunk vagy neveljünk?

Igazságosságra nem lehet tanítani – csak nevelni. Békére nem lehet tanítani – csak nevelni. Ha bennem béke van – a béke az a nyugalom, amely a rendezettségéből származik.

Milyen a mai ember?

„A legnagyobb veszélyt, a hagyományait, erkölcsi tartását, egyéniségét veszített, egyformává gyúrt és szabadságukkal élni képtelen emberek sokasága jelenti.” Kívülről irányított társadalomban élünk, ahol gombnyomásra gondolja mindenki azt, amiről azt gondolja, hogy szabadon gondolkodik. Manipulálják az embert, s mi hagyjuk, hogy manipuláljanak minket.

Belülről irányított emberekre van szükség. Az egyformára gyúrt és szabadságukkal élni képtelen emberek sokasága... „Az ilyen emberekből álló tömegek képtelenek a világ megértésére, alkalmatlanok a változásokkal járó terhek viselésére, megsokasodnak az arcnélküliek. Bármilyen diktatúra sokkal könnyebben hatalomra juthat... Az értelmiség elsődleges feladata, hogy a rábízott emberek minél több szellemi értékkel gyarapodjanak. Minél számosabban lesznek közösségeinkben a többet tudó, tisztábban gondolkodó, önmagukért és másokért felelősséget vállalni, lemondani is képes, jövőbe tekintő emberek, annál könnyebb lesz az átmenet. Az értelmiségnek a szó szoros értelmében létérdeke, hogy az ilyen egyénekből és ne a piaci szempontoknak most éppen megfelelőnek látszó, azaz könnyen befolyásolható, robotra és vásárlásra beállított tömegekből álljon a népesség.”⁶

Még mindig az átmenet állapotában élünk. Volt egy monolitikus, totalitárius, diktatórikus rendszer: egyetlen ideológia volt elképzelhető, bölcsődétől egyetemig. Vajon megtörtént már az átmenet? Tudunk-e élni a szabadságunkkal?

Tanítsunk vagy neveljünk? Szükség van korszerű ismeretekre. Tanítani kell és lehet. Ugyanakkor sokkal nagyobb szükség van arra, hogy az ember ne legyen manipulálható, hanem nevelhető.

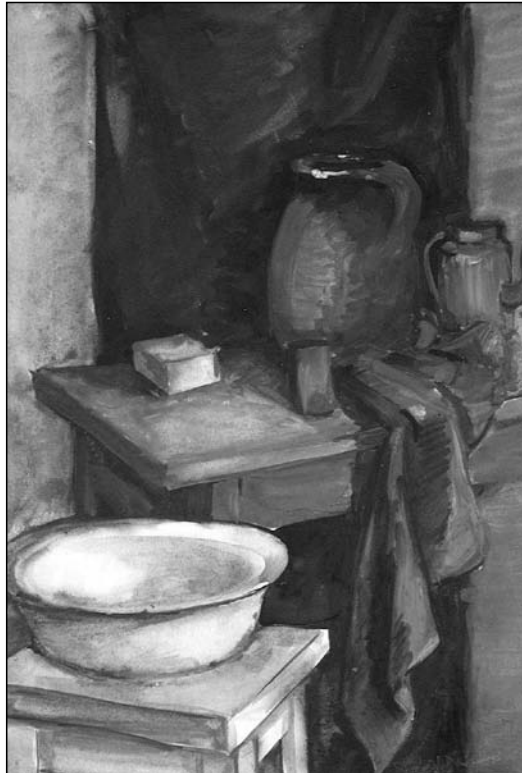
Az idő múlásával a szerkezet – az autó – amortizálódik. Az idő múlásával az ember kiteljesedik: megvan benne a lehetőség, hogy emberibb emberré váljon. Magyarabb magyarrá. Hitelesebb kereszténnyé. Hogy ez megvalósuljon, szükség van az iskolára mint intézményre. Reformra van szükség. Az iskola elmélyítésére.



Megkockáztatom a kijelentést: szükség van az iskola humanizálására. Ne gondoljuk, hogy a „termelési viszonyok”, a gazdaság változtatja meg az életet. Szükség van jól működő gazdaságra. Olyan világot kell fölépítenünk, amelyben nem a piac érdekei határozzák meg, hogy milyen legyen az ember, hanem ahol az emberi minőség teszi lakhatóvá a földet. Nagy a felelősségünk. De szép.

JEGYZETEK:

- ¹ Az *Értékek és igényesség* című konferencián (Budapest, 2004. szeptember 18-án) elhangzott előadás írott változata.
- ² Villon: *Apró képek balladája*.
- ³ Vö. Dr. Somhegyi Annamária: *Egészségnevelés és egészségfejlesztés a közoktatásban*, kézirat.
- ⁴ Granasztói György: *Polgár és önkormányzat*, Magyar Szemle, 1998. december, 18. o.
- ⁵ Szentágothay János: *Szubjektív előszó*, in: *Tanulmányok az akadémiai távlati műveltségkonceptió alapján*, Budapest, 1980, 7. o.
- ⁶ Végh László: *Mit tehet az értelmiség?*, Magyar Nemzet, 2000. augusztus 15., 6. o.





NEVELÉS ÉS OKTATÁS HAGYOMÁNYSZAKADÁS UTÁN¹

TÓKÉCZKI LÁSZLÓ

Az ún. önmegvalósítás azért értelmetlen műveltség (műveltségi anyag) nélkül, mivel az ember egyéni biologikuma csak zsigeri ösztönöket, hajlamokat és potencialitást hordoz. Alkotni, sajátosan egyénivé, személyiséggé lenni csak egy másokkal közös, azaz kommunikálható örökség, műveltség-jelrendszer birtokában lehet. Még lázadni is csak ezek ismeretében lehet, ahogyan tagadni is. (...) A nevelés nem más, mint a (biológiai) egyén historizálása. Tehát egy potencialitásnak térben és időben a múlt értékeivel, szimbólumaival, élményeivel és tapasztalataival való összekapcsolása.

A magyar nevelés és oktatás sok évszázados történetében igen szervesen alakultak a folyamatok. Egyetem híján évszázadokig nyugaton fejeződött be az értelmiségi elit képzése, s így folytonos nyugati újítások, szervesülő átvételek jellemezték az oktatási rendszert, noha az egy zömmel az önálló agrárvilágban élő társadalom intézményi kerete volt.

Mi volt ennek a rendszernek a lényege? Az, hogy nem engedte a „szakbarbárságot”, hanem a szakmaiságot egy állandóan gazdagodó sokszínű általános műveltségre építette, s közben egyre jobban tudatosodott a testi nevelés fontossága is (verseny). Más oldalról az jellemezte ezt az iskolát, hogy igen erős értékkelvi-erkölcsi és hazafias szellem hatotta át. E szellem hatékonyságát jól tanúsítja az, hogy a külföldön iskoláztatott diákok 95%-a mindig hazajött, noha ez egyénileg zömmel egyértelműen a Nyugathoz képest hátrányos feltételek vállalását jelentette. Fontos lenne ennek az örökségnek tanulmányozása és megőrzése a mai, EU-csatlakozás utáni helyzetben.

A régi magyar nevelési-oktatási rendszerben természetesen az értékes és folyton gazdagodó művelődési anyag játszotta a minősítő (kiválogató) szerepet. Nem lehetett értelmiségivé az, aki kezdetben latinul, később anyanyelven nem tudta magát szóban és írásban elegánsan kifejezni. Ez a társadalmi vezetés elengedhetetlen követelménye is volt.

Mert céljait tekintve a magyar iskolarendszer keresztény alapokon nyugodott. Vagyis az egyén kibontakozását összekapcsolta a közösség szolgálatának követel-





ményével. Ehhez a célrendszerhez képest az eszközök és módszerek csak másodlagos szerepet kaphattak. S ezek a célok különböző történelmi és társadalmi helyzetekben is jól vezetnek, és örök emberi érték-tartalmakat hordoznak.

Ehhez képest az ún. modern pedagógiai irányzatok zöme alapvetően tévesen fogalmazza meg célrendszerét. Egyszerűen azért, mert nagyon fontos, de eszközi értékeket tűz ki nevelési célként. Ilyen például a szabadság, amellyel jóra és rosszra egyaránt lehet törni, tehát tulajdonképpen nem lehetne cél. De még a tudás (aztán az ész, technika, vagyon, pénz stb.) is ilyen, hiszen az intelligens művelt „csirkefogó” még kártékonyabb, mint buta, műveletlen társa. Ennek a szemléletnek az alapja persze az a téves emberkép, amely szerint az ember eleve jó, s ha kiváló eszközökkel felszereljük, akkor automatikusan a jóra fog törekedni. Nincs ilyen automatizmus.

Az ember, mint közösségei is (család, nemzet stb.) Isten teremtő gondolata, küldetéssel, vagyis feladattal, s ebből is következően adott, tehát nem korlátlan mozgásszabadsággal. Vagyis, az emberből nem lehet bármi. Ezt ma már a genetika is bizonyítja. S a korszak, hely s a társak is azt kérik s várják, hogy az egyén/személyiség önmaga felismerésével és kibontakoztatásával éljen s dolgozzon. Ez nem más, mint önazonosságunk, identitásunk megtalálása, amely – más oldalról – szellemi-lelki otthont, védeltséget jelent. Az egyénnek nincs korlátlanul választható identitása sem, s nemcsak nem vonatkozásban van ez így. Ugyanis mire valaki választani tud, akkorra – normális esetben – kialakul a hovatartozandósági érzése, s legfeljebb a tagadás marad alternatívaként azokkal szemben, akik őt szocializálták s kulturális „eszközökkel felszerelték”.

A nevelést tehát nem lehet a spontaneitásra, a kreativitásra alapítani, hiszen azok működéséhez is „anyag”, vagyis tartalmak kellene. Az ún. önmegvalósítás pedig azért értelmetlen műveltség (műveltségi anyag) nélkül, mivel az ember egyéni biológikuma csak zsigeri ösztönöket, hajlamokat és potencialitást hordoz. Alkotni, sajátosan egyénivé, személyiséggé lenni csak egy másokkal közös, azaz kommunikálható örökség, műveltség-jelrendszer birtokában lehet. Még lázadni is csak ezek ismeretében lehet, ahogyan tagadni is.

Aki az iskolai műveltséget kiszolgáltatja egyéni vagy csoportos szabadosságának, az valójában szétveri az egyén számára is létfontosságú közösséget. S aki a közösségi, értékelvűen szelektált iskolai művelődési anyagot redukálja, az az egyéniségnek is árt. A mai körülmények közt ez általában azt jelenti, hogy a számonkérhető és felelősséget is vállaló iskola helyett a gyermekeket, a diákokat kiszolgáltatjuk a zömében felelősségre nem vonható üzletes célokot követő médiavilágnak. Annak a médiavilágnak, amely számonkérhetőség nélkül mindent s mindennek az ellenkezőjét közvetíti – ha érdekei úgy kívánják. Így a „médianevelte” társadalom tagjai korlátlanul manipulálhatók, hiszen saját műveltség és a társadalmi atomizáció következtében szétrombolódott közössé-



gi hálózatok nélkül az ember az éppen aktuális legerősebb ingerek által vezethető.

Ezért nevezhető valóságos merényletnek az a mostani oktatási minisztériumi törekvés, amely az angol nyelv (esetleg más idegen nyelvek) és a számítógépes ismeretek terjesztése ürügyén az anyanyelvi műveltséget (irodalom, történelem, ének), de még a természettudományos óraszámokat is visszaszorítja. Az angol és a számítógépes ismeretek fontos eszközi értékek, de műveltség nélkül nem sokat érnek („Az ökor Bécsben is ökor” – állítja régen s joggal a magyar népi bölcsesség!). Általában is újra leszögezhető: eszközöket használni csak művelt és értéköttségben élő és gondolkodó személyiség tud!

Az eszközök célként való erőltetése azzal a tévhitel áll kapcsolatban – mint már jeleztük –, hogy az ember eleve jó, s ha hasznos ismereteket nyújtunk számára, akkor azzal jól fog élni. Itt két régi magyar nevelési szakembert kell megidézünk ahhoz, hogy lássuk, az iskola több, a nevelés fundamentálisabb tevékenység, mint a használható ismeretek közvetítése. Prohászka Lajos joggal állítja, hogy a nevelés nem más, mint a (biológiai) egyén historizálása. Tehát egy potencialitásnak térben és időben a múlt értékeivel, szimbólumaival, élményeivel és tapasztalataival való összekapcsolása. Mindezek, mint a fa gyökerei éltetik és táplálják azt az új személyiséget, aki majd maga is – így vagy úgy – gyökérré változik. Kornis Gyula pedig a hasznos iskolát követelőknél válaszolta mély bölcsességgel: hasznos ismereteket szaktanfolyamon kell tanulni és közvetíteni!

Ez természetesen nem jelenti azt, hogy az iskolai műveltség csupa „haszontalanság” legyen, azt azonban igen, hogy a személyiség alakítása *közvetlenül* nem kapcsolható össze a *gazdasági hatékonysággal*, illetve az egyén *gazdasági sikerességre* történő előkészítésével. Annál is inkább így van ez, mivel a modern hatékonyságkultusz immár élet- és emberellenességbe fordult, egyre nagyobb embertömegeket téve feleslegessé, munkanélkülivé. Ilyen gazdasági tendenciák mellett még inkább megnő a szellemi-lelki tartalmakat közvetítő társadalmi nevelés jelentősége, hiszen a feleslegesség, a „haszontalanság” érzését legalább így kell csökkenteni.

Az egyéni sikeresség körülményekre nem tekintő hirdetése nem az igazságos és gazdag társadalmat, hanem a dzsungel világát hozza el. Ha a közoktatásban növelés helyett csökkentem a közösségi befektetést, akkor a humanizálás helyett – hiába nevezzük a decentralizáló önkényes műveltségközvetítést akár önmegvalósító szabadságnak vagy „műhelynek” – animalizálás fog bekövetkezni. Hiszen a múlt világával és értékeivel való szakítás az ösztönöket és zsigereket hozza előtérbe, azok primitív használatát és fogyasztását téve az élet középpontjába. A „takarékos nevelés” és a redukált ismeretközlés helyett erősíteni kell az egyén közösségi integrációját, amely más oldalról a szellemi-lelki egészség feltétele is. A verseny egyébként jól is alkalmazható elvét pedig a testi nevelés és a sport igen erő-



sen fejlesztendő területén kell fegyelmező közösségi jellegű és célú formákban használni.

A közoktatásban a szabadság és a folytonos választás elvét már csak azért sem lehet szervező(?) erővé tenni, mert az iskolalátogatás törvényes kényszer! Az iskolát és a nevelést nem lehet a szeretetteljes kényszerítéstől „mentesíteni”. Az élet a változások ellenére is csak az értékelvűséggel rögzített folytonosságban van biztonságban. A piac elvei pedig még a felsőoktatásban sem lehetnek mindent eldöntő szerepűek, hiszen a „nevelési befektetés” hozamai csak hosszú távon, s előre nem tervezhető módon „jönnek”. Nyugodtan kijelenthető egyébként, hogy az élet, a személyiségek gazdag áradása gazdasági szempontból ráfizetéses, mind a termelési, mind a fogyasztási profit oldaláról. Aki ezt nem tudja elfogadni, az a létező ember által meg nem változtatható alapjai ellen tör. Egyszerűen csak azért, mert a gazdaság van alárendelve az életnek, míg az életet maga alá gyűrő gazdaság természetet és társadalmat romboló következményei már ma is tömeges nyomort és halált hoznak. Az iskolának a tartalmas és sokszínű élet, a szellem és a lélek értékei által vezérelt egyének közösségeinek oldalán volt és van helye.

A hagyományszakadás után tehát újra folytatni kell az értékelvű nevelés és ismeretközlés magyar rendjét. Változtatva ott, ahol szükséges, de őrizve mindent, amit a nevelési tapasztalatok örökre igazoltak.

JEGYZET:

¹ Az *Értékek és igényesség* című konferencián (Budapest, 2004. szeptember 18-án) elhangzott előadás írott változata.





Aranyköpések történelemből

„Az őskor Kr.u. 600 évvel volt, de sokan mást mondanak.” (5. osztályos)

„Ókori kelet nagy folyói a tigris, az Eufrátesz és a Szezei-csatorna.” (5. osztályos)

„Róma úgy nyerte meg az első pun háborút, hogy lemásoltak egy, a viharban megrongálódott és az itáliai partokra sodródott pun falovat.” (5. osztályos)

„Az uralkodó Kr.e. 841-ben államcsínyt követett el, ezért leváltották.” (8. osztályos)

„A Képes Krónika évente megjelenő könyv, régen a vidéki emberek éves olvasnivalója.” (9. osztályos)

„IV. Béla Magyarország királya a XII. sz.-ban élt, ő kereste fel Juliánusz barátot Magna Hungáriában.” (9. osztályos)

„Augsburgi vallásbéke: az evangélikusok gyakorolhatják hitüket, de tilos a presztináció.” (10. osztályos)

„A turulmadár azt mondta Emesének, hogy ő fiút fog nemzeni, és Emese ezen méltán meglepődött.” (11. osztályos)

„A géprombolás – tüntetés a korszerűtlen mezőgazdasági gépek veszélyessége miatt.” (12. osztályos)

Gyűjtötte: Kassay Balázs





Pedagógusok írták

ÖVEGES JÓZSEF (1895-1979)

GYENESE FERENCNÉ

A jerikói rózsza egy összeszáradt, csúnya, kimúlt óriáspókhhoz „hasonló növény. De ha vízbe tesszük, megduzzad, kivirul, kiszínesedik, él. Ilyen száraz, csupán a vázat tartalmazó valami a tankönyv is. És ezt varázsolja elő élő rózsává a tanár magyarázatának, ügyes módszerének a csodavize... Ha a tanári magyarázat száraz, a csoda elmarad.”



„A természet a mondák szfinxe:
aki megismeri titkait,
azt gazdaggá teszi, aki nem, azt eltíporja.”
(Győry György)

Öveges József Kossuth-, SZOT- és Prométheusz-díjas egyetemi tanár, az ország tanítómestere, falunk – Páka község – híres szülőtte. A fizika megszerettetéséért, a tudományos ismeretek széleskörű népszerűsítéséért a legtöbbit ő tette hazánkban.

Öveges professzor nagy tudású, csodálatos ember volt, akinek életét és munkásságát minden magyar ifjúnak meg kellene ismernie.

ÖVEGES, A TANÍTÓ

Öveges József 1895. november 10-én született. Édesapja, Öveges József, ifjú

tanítóként 1871-ben került Pákára. Itt ismerte meg és vette feleségül a helyi körorvos lányát, Mihálovics Ilonát. A család azonban 1901-ben a Győr megyei Pérrre költözött, ahol az édesapa átvette a nyugalomba vonuló nagypapa, Öveges Alajos néptanító helyét.

A kis József az elemi iskola első öt osztályát már Péren végezte el. Ő, mint a család legidősebb fia, nagyon jól tanult, így szülei a győri bencés gimnáziumba írárták be. 1910-ben édesapja meghalt, a mama azonban anyagi gondjai ellenére hősiesen taníttatta továbbra is fiát. József kiváló képesség-



gű és példás szorgalmú tanulóként mindig kitűnt társai közül. Egy vizsgán megkérdezte a vizsgáztató tanár: „Melyikük az Öveges?” „Én vagyok, kérem” – hangzott a válasz. „Magáról már hallottam!”, így a vizsgabiztos.

Egyetemi tanulmányait a Budapesti Pázmány Péter Tudományegyetemen kezdte el 1915-ben, mint matematika–fizika szakos tanárjelölt. Valamennyi szaktantárgyi vizsgáját kitüntetéssel végezte. A tanári alapvizsgán, ahol németből és magyarból is vizsgázni kellett, a németből vizsgáztató tanár azt kérdezte tőle, ugye német anyanyelvű? Mire ő: „Nem kérem, hanem Kecskeméten tanultam németül a gimnáziumban.” Többet nem kérdezett. A magyar vizsga után Riedl Frigyes professzor megölelte a kitűnő feleletért. 1919. december 16-án tanári oklevelet kapott, 1920. július 4-én pappá szentelték.

Tehetségét, szorgalmát bizonyítja, hogy több egyetemi tanár, köztük Hevesy György, a Nobel-díjas tudós is felterjesztette gyakornoki illetve tanársegédi állásra.

Néptanító akart lenni, mint 250 évre visszamenően a családjában oly sokan, mert „mint őseim, én is a nevelői hivatás iránt éreztem hajlamot, különösen a hozzám hasonló szegény, éhező és nagyon-nagyon tanulni vágyó gyerekeknek szerettem volna adni valamit az életemmel.”

Mint tanár, hitt abban, hogy a legbonyolultabb fizikai jelenséget is meg lehet mindenkivel érteni, meg lehet tanítani, egyszerű eszközökkel be lehet mutatni. Erről ezt írta: „Küldjenek ki

engem a legkisebb faluba, ahol az iskolai szertár helyén ma még csak fű nő. Mondják meg előző nap, hogy másnap a tananyag melyik kísérletét végezzem el. Én felkutatom a háztartásokat, felhasználom a mindenütt található limlomot, és másnap bemutatom a kísérletet, még ha a háromféle radioaktív sugárzást vagy a rádium emanációgáz keletkezését kell is bemutatnom, vagy felezési idejét megmérnem.”

Milyen tanító volt tehát Öveges József? Idézet egy vele készült interjúból: „Tatán tanítottam abban az időben, s az igazgatóm bejött az egyik órára látogatni. Az előadás a szokott módon folyt, mint egy vidám színdarab, az osztály élénk közreműködésével. A zárójelenet az volt, hogy megkérdeztem, ki akar már most jelesre felelni a jövő órai leckéből. Az egész osztály felnyújtotta a kezét. Amikor kiléptünk a folyosóra, az igazgatóm csak annyit mondott: »Nem hittem, hogy ilyen tanárok is vannak!«”.

A tanítványai is hasonlóan vélekedtek róla. Bászeli Károly a 30-as években volt tanítványa, akinek a gimnázium első négy évében nem sok öröme volt. Gyenge volt az előmenetele, tehernek érezte a tanulást. Amikor az 5. osztályban Öveges József átvette a matematika és a fizika oktatását, minden megváltozott. Élmény lett számára minden óra. Távíró, rádióvevő és -adót készítettek. Egyik adó-vevő a gimnáziumban, a másik a tanuló lakásán volt, így beszélgettek egymással. Nyolcadikra a legjobb tanuló egyike lett Bászeli. A szegedi, a göttingeni, az upsalai egyetemen ta-



nult, a bécsi egyetemen fizikából doktorált. A berlini Siemens műveknél, később a hollandiai Philips műveknél dolgozott vezető beosztásban, majd az aacheni egyetemen lett tanár. 56 találmányára kapott nemzetközi szabadalmi oltalmat. Mindig hálásan emlegette egykori fizikatanárát.

Módszerének titka az *egyszerűség* és a *szemléletesség* volt. Minden fizikai jelenség magyarázatát kísérlettel igazolt. És hitt a tanár személyes varázsában: „Hiszek az élőszo hatásában, a tanári magyarázat erejében! Egyszer már leírtam kedvenc hasonlatomat a jerikói rózsáról. Ez egy összeszáradt, csúnya, kimúlt óriáspókhhoz hasonló növény. De ha vízbe tesszük, megduzzad, kivirul, kiszínesedik, él. Ilyen száraz, csupán a vázat tartalmazó valami a tankönyv is. És ezt varázsolja elő élő rózsává a tanár magyarázatának, ügyes módszerének a csodavize... Ha a tanári magyarázat száraz, a csoda elmarad.”

Az albertfalvi Öveges-tanítványok Baráti Körét az 1952-ben végzett tanítványok alapították meg. Az egyik alapító tag ezt írta róla: „Életem végéig büszke leszek arra, hogy a tanár úr tanítványa lehettem. Arra, hogy tőle tanulhattam következetességet, kitartást, a fizika szeretetét, áldozatvállalást az igaz ügy érdekében, pedagógiát, a tanultak átadásának képességét, bizalmat a tenni akarók iránt.”

Munkája, fáradsága nem veszett kárba. Tanítványainak, olvasóinak körében mindennapi élménnyé avatta a fizika világát. Mint ahogy mondta: „Legnagyobb boldogságom, ha másnak

tudást, örömet nyújthatok.” Egészen haláláig tanított.

Néhány napos haláltusa után, 1979. szeptember 4-én Budapesten halt meg. Kérésére Zalaegerszegen, a Göcseji úti temetőben helyezték örök nyugalomra, közel édesanyja sírjához.

ÖVEGES, AZ ÍRÓ

Tanítói munkásságát erősítette tankönyvírói, írói tevékenységével is. 33 könyvet írt a fizikáról, a természeti jelenségekről. Mint írta: „Az egyik ösztönzőm a természet iránti érdeklődés volt. A másik – nem tagadom, nem röstellem – a becsvágy. Öt éves koromtól legettetem a libákat, közben megfigyeltem a természetet. Olvasni is szerettem volna megfigyeléseimről, de nem volt mit. Az iskolai könyvtárakban szinte kizárólag szépírodalmi művek voltak, pedig én annak szerettem volna utánanézni, amit a természetben magam körül láttam.”

Az első könyve *Időjósítás és időmeghatározás* címmel 1929-ben született egy német nyelvű, mindennapi megfigyelések alapján, érdekes ismereteket közlő meteorológiai könyv hatására. A száz oldalas zsebkönyv az időjárás elemeivel, csillagászattal, időméréssel, naptárkészítéssel foglalkozik. A cserkészeknek írta: gondos tudományos munka.

Az első világháború utáni időkből kockázatos dolog volt a könyvkiadás, így egy vidéki kis kiadó csak akkor volt hajlandó elvállalni a megjelentetést, ha Öveges 2000 előfizetőt verbuvál össze. Hirdetést adott fel a helyi lapban, plakátokat ragasztott Budapesten: „Adjja





el az esernyőjét és vegye meg Öveges József könyvét!” Sikerült! A könyv megjelent, az olvasók elkapkodták.

Népszerűsítő könyveinek mottója: „Csak az az ismeret érdemes a tudás névre, aminek alkalmazásához is értünk. A tudományban nincsenek nehéz és könnyű dolgok, csak megértett és meg nem értettek vannak.”

Az *Érdekes fizika* (1963) című könyvében az első oldalon ez olvasható *Életem legszebb emléke* címmel: „Tízegynéhány évvel ezelőtt jelent meg egy komor című könyvem: *A legújabb kor fizikája*. Néhány hónappal később egy bányavidéki munkástól levelet kaptam. Megírta, hogy egyik délután, a műszak után megmosdott, megvacsorázott és elővette a könyvet. Egy órát szánt a természettudományos önművelésre. Az idő lejárt, az olvasást azonban nem tudta abbahagyni. Az újabb határidőt este 10 órára tűzte ki. Alvásra is kell gondolni. De 10 órakor sem tudta letenni a könyvet. Végigolvasta az éjszakát, és reggel a könyv mellől indult munkába. Ugyanebben az időben a kiadó ankétot rendezett a könyvről. Ezen egy középiskolai tanár azt mondta, hogy olyan érdekes *A legújabb kor fizikája*, mint a legérdekesebb detektívregény. Elszomorodtam. Csak olyan érdekes? Sokkal érdekesebben szerettem volna megírni! A legkitűnőbb detektívregénynél is érdekesebben, szórakoztatóbban akartam írni későbbi könyveimet. Ezt is, az *Érdekes fizikát*.”

Ennél szellemesebb ajánlás nem kell egy könyvhöz.

Minden könyve megjelenését kitörő örömmel fogadta: „... gyermekszületéssel felérő öröm egy-egy új könyvem megjelenése. (...) A tablón a gyermekeim között vagyok: a könyveim az én szellemi szülöttem.”

Öveges könyvei közel félmillió példányban jelentek meg Magyarországon. A könyvek közül párat lefordítottak idegen nyelvre, de a nem megfelelő külföldi propaganda miatt kevésbé voltak sikeresek.

A professzor a nép tanítója volt, milliók szívébe oltotta be a fizika szeretetét, mert egyszerűen, érthetően vezette be olvasóit a természettudomány rejtelmeibe. Ő szokta mondani: „Aki nem tudja elmondani azt, amit tud, úgy, hogy egy utcaseprő is megértse, az maga sem érti igazán.”

Öveges József nagyon sok ismeretterjesztő, kísérleti, pedagógiai cikket is írt, több mint 200-at. Ezek napi-, heti-, havi lapokban és folyóiratokban jelentek meg. Nem tudott ellenállni a kísértésnek, ha valamelyik lap cikkért fordult hozzá. Szabatos, szép magyar nyelven írt. Az ízes zalai, göcseji tájszólás érződik írásaiban. Latin-görög szakos tanártársa így vélekedett Öveges írásairól: „Megalkottad az új csodát: bogáncsba oltott rózsafát.”

Öveges József a magyar természettudományos ismeretterjesztő irodalom megalkotója.





AZ ELŐADÓ ÉS A SZÍNÉSZ

„ünnepnap, szent és izgalmas naptárjelző számomra minden rádió- vagy TV-előadás”

Öveges nevét a rádióban és a televízióban tartott előadásai tették ismertté. A rádióban 256 előadást tartott, a TV-ben 135 alkalommal szerepelt nagyszerű sorozataival.

1945 után eleinte egy-egy előadás megtartására hívták, de hamar előadássorozatok megtartására kapott megbízást. Mindig a közönség helyébe képzelte magát. Előadóterem lett az egész világ.

„Szeretem mindjárt az elején valamivel megdöbbeneni a hallgatóságot, ami fölkelte a figyelmét, hogy felcsigázva várja a folytatást. Egy háziasszony mesélte egyszer, hogy könnyűzenét hallgatott, aztán elindult, hogy elzárja a rádiót, mert a bemondó fizika előadást hirdetett Övegestől. Nem tudta, hogy mi az, ki az, a fizika meg nem érdekelt. Míg a készülékhez ért, meghallotta a bevezetésből az első mondatot, és az annyira fölkelte a kíváncsiságát, hogy végighallgatta az előadást, aztán az egész sorozatot is.”

Hatvanéves is elmúlt, mikor megindultak a TV-előadások. Ez volt a „legigazibb” működési területe. Élete alkonyán a következőt mesélte barátjának, Kovács Mihálynak: „A napokban hoztam fordultak a tv-től, hogy az eddig tartott és mindig nagy érdeklődéssel nézett kísérleti bemutatóim közül válasszak ki néhányat, amelyet a legjobbnak tartok. Ezeket dolgozzam ki újra, játsszam el újra. Felveszik filmre, hogy

később is bármikor lejátszhatják. Elváltam. Valamennyit újra gondosan kidolgoztam. Elpróbáltam otthon még tükör előtt is. A stúdióban megismételt többszöri próba és javítás után végre felvették. Mindegyik külön-külön körülbelül egyhetes munkámba került. No, mit gondol, kedves kollega, megnyit kaptam értük darabonként? Ötszáz forintot kaptam darabjáért! De tudja, kollega, ingyen is szívesen megírtam és eljátszottam volna mind az ötöt.” Pedig abban az időben egy hasonló munkáért egy közepes szövegíró vagy színész legalább két-háromezer forintot kapott. Szórakoztatva mutatta be játékos kísérleteit, s magyarázat közben ő is fölkelkesült. Fizikai törvényszerűségeket, bonyolult jelenségeket magyarázott magával ragadó egyszerűséggel. Arcán, a gyermekien naiv rácsodálkozással bölcsességét álcázta. Csakis olyan kísérleteket mutatott be, melyeket a nézők bármelyike otthon is utánozni tudott. „A fizika varázslójának” nevezték. Kiváló tanár volt, kitűnő előadó és kitűnő színész.

1959-től haláláig megjelenő műsor-száma, a *100 kérdés – 100 felelet* nagy sikert aratott.

Egy közismert anekdota így szól az ismertségéről: Az Alföldön élő juhász ismerősehez ment látogatóba egy alkalommal, de amikor odaért, a juhász kutyája nem ugatott, mint ahogy elvárható lett volna. A professzor meg is jegyezte: „Mit ér az olyan kutya, amelyik meg sem ugatja az idegent?” Erre a juhász: „A professzor urat persze, hogy nem ugatja meg, mert megismer-





te, hiszen minden este együtt nézzük a televíziót”.

ÖVEGES, AZ EMBER

Magányosan, puritán egyszerűségben, szerzeteshez méltóan élt Budán. Legkedvesebb barátja mondta neki: „Ha nekem úgy kellene élnem, ahogy te élsz, akkor inkább felakasztanám magamat.” Sokan megcsodálták azt is, hogy hajnali 4 órakor kelt. Pedig így a reggeli szentmise után még maradt ideje az órákra való készülésre is.

Tanítványainak is azt mondta: „Bár-mikor nézzetek fel az ablakomra. Ha reggel négy órakor nem ég a villany, csöngessetek fel, kérjétek számon tőlem: »Professzor úr, vizet prédikál és bort iszik?»“

Öveges professzor se a túlságosan hangos, se a túlságosan halk beszédet nem szerette. Az idők folyamán a gyermekek figyelmeztetésére sztereotip kifejezései alakultak ki, ami a tanulók tetszését és néha kópéságát is még inkább kiváltotta. Ha a felelet hangos volt, akkor Öveges ezt mondta: „Halkabban, ides fiam, halkabban, maga nem légvédelmi ágyú.” Akkoriban éppen állandó légitámadások között tanítottak. Ha halk volt a felelet: „Suttogjon, ides fiam; csak az állatok nem tudnak suttogni.”

Órái után késő estig dolgozott. Csak két rend ruhája volt, és 6000 kötet hevert a polcain. És persze a rengeteg apró „kacat”: üvegcserep, elem, madártoll, konzervdoboz – az ő kísérleti eszközei.

Félénk ember volt. Soha nem veszedett senkivel. Féltve tisztelt minden

hatóságot és hatalmat, az égit és a földit egyaránt. Az anyagiak nem érdekelték. Kossuth-díjának felét a pákai cigányok megsegítésére fordította. Ők ezt „Édesapánk” megszólítással hálálták meg. Öveges csak tanítani akart. Minden más mellékes volt számára. Legfőbb célját így fogalmazta meg: „A mi szerepünk a bányászlámpáé. Csak oda akarunk elegendő fényel világítani, ahol szükség van rá.”

Öveges nemcsak kiváló tanár, ismeretterjesztő volt, hanem nagyon jó ember is. Megőrzött valamit magában a „gyermeki tisztaságból”. Jó humorát mindvégig megőrizte. Íme egy kedves történet, melyet a professzor úr mesélt el. Az írás a Ludas Matyi emlékkönyvben jelent meg: „Fiatal tanár voltam... Falumban gyanakodva néztek rám, mert a vakációban még vasárnap is fürödni jártam a malom alá, és mindig könyv volt a hónom alatt. Ez idő tájt történt, hogy egy mezítlábas, ünneplő karton reklis asszony jött udvarunkba. Fején nagy kosár eladó piros alma. Az asszony a zalai hegyek között két óra járásra lévő faluból hozta a fején a súlyos terhet, föl-le ösvényeken. Két pengőre tartotta almáját. Ez még az elhozásért se sok. De nagy volt akkoriban a szegénység és kevés a pengő. Micsoda? Két pengő? Ennyit nem adok érte! De ha odaadja öt pengőért, megveszem – mondtam szigorúan. Riadtan nézett rám, de már nyújtottam is az öt pengőt. Eltette, és úgy ment el, mint egy alvajáró. Édesanyám kijött a konyhából, ahol mindent hallott: Jaj! Mit gondolnak rólad a népek! Még mindig azon a félke-





gyelmű legényen mulatnak, aki a vásárban 40 fillérről egy pengőre »alkudta le« a mézeskalácsszív árát.”

Mindig segítette a nehéz sorban élő embertársait, kiállt az üldözöttek, elnyomottak mellett.

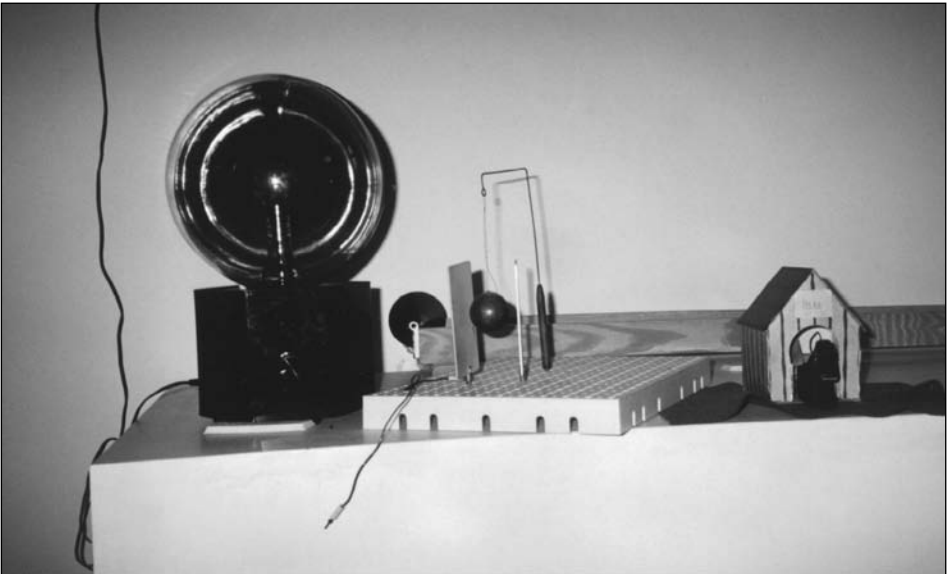
Munkásságának elismerését bizonyítja számos kitüntetés (Prométheusz-érem, SZOT-díj, stb.), melyek közül legbüszkébb a Kossuth-díjra volt. 1948-ban paptanárnaként ő volt az első Kossuth-díjas – megosztva Sík Sándor költővel –, a kitüntetést Rákosi Mátyástól vette át.

HAGYATÉKÁNAK ÁPOLÁSA

Iskolánk 2000. március 15-én vette fel Öveges József nevét. Ekkor nyitottuk

meg ünnepélyes keretek között az Öveges-emlékszobát, ahol őrizzük a professzor hagyatékát, mutatjuk be munkásságát. (A múzeumot Göncz Árpádné: Öveges leszármazott és a professzor testvérének gyermekei: Öveges Ede és Tóth Tiborné, Öveges Ilona nyitotta meg.) Kis múzeumunkat őszinte szívvel ajánljuk az ide látogatók figyelmébe.

Hogy emlékét megőrizzük, hagyatékát ápoljuk, és minden évben, az Öveges-napok keretében megemlékezünk a professzorról: vetélkedőkkel, tanulók körében meghirdetett pályázatokkal, pályamunkákkal igyekszünk tanítványaink ismereteit gyarapítani.



Heki, a rezonanciakutya – a gyerekek kedvence





ERKÖLCS ÉS TANÁR- EGYÉNISÉGEK

STÖCKERT GYŐZŐ

Sokszor alakul ki feszültség a tantestületekben azért, mert egyes pedagógusok – úgymond – jóval népszerűbbek, mint a többiek. Többnyire aztán kiderül, hogy kedveltségüknek, tiszteletüknek az alapvető oka, hogy az erkölcsi parancsokat betartják és betartatják.

Esténként – fáradtan ugyan – olvasom Hamvas Béla *Anthologia humana* c. művét, amelyben ötezer év bölcsességeit foglalja össze az író. Különösen az ókori bölcsék intelmei, tanításai ragadják meg az olvasót. Azon gondolkodom és álmétkodom, hogy ezek az egyiptomi, kínai, héber, indiai, perzsa, keresztény bölcselők szinte mindent tudtak az emberről – nagyságáról, esendőségéről, bűneiről. Mindegyik bölcselő írásaiban a *Mester* keresi az általuk megismert mesterek tanításait, és hirdeti azok bölcsességeit. Kiviláglik ezekből az elmélkedésekből, hogy a *tanító a legfontosabb személy* minden ember életében, akivel találkozhat, illetve egész életre szóló hiány, amennyiben ez a találkozás elmarad.

Napjaink pedagógiai valóságának, oktatási rendszerének az a legnagyobb

problémája, hogy egyre kevesebb a *klasszikus tanáregyéniség* az iskolákban. Találkozunk természetesen olyan pedagógusokkal, akiket maximálisan tisztelhetünk, és azt gondoljuk, hogy van még remény: talán a fiatalabb generáció tagjai átveszik a *mintát*, és ezután is lesznek nagy egyéniségei az oktatásnak.

Felvetődik mégis a kérdés, hogy vajon milyen okokkal magyarázható ez az állapot? Miért halljuk azt mi, idősebb tanárok (három évtizede dolgozom pedagógusként) fiatalabb kollégáinktól, hogy amikor mi jártunk iskolába, az akkori tanáregyéniségektől mi még életszemléletet, tartást, műveltséget tanulhattunk, ám ehhez a mai korosztály egyre kevésbé jut hozzá. Ezért elkezdtem a saját „időutazásomat” a múltba. Hogy választ keressek arra, vajon mit nyújtottak nekünk a tanáraink, miképpen oltották belénk a tudás és az erkölcs tiszteletét?

Volt olyan pedagógusunk, aki talán nem volt kiváló oktató, viszont utánoztuk *stílusát, emberségét, eleganciáját, toleranciáját*. Hogyan, milyen módszerekkel, eszközökkel érték el ezt a hatást? Híszem, hogy erre a kérdésre nem lehet kizárólag tudományos, racionális magyarázatot adni. „Tudálékosan” felsorolhatjuk, hogy milyen pedagógiai, pszichológiai, módszertani felkészültségű legyen egy tanár, de a titok nyitjára akkor sem jövünk rá. Sok pedagógus rendelkezik magas szintű szakmai tudással, kitűnő diplomával, precíz, pontos tanmeneteket készít, szigorú – és mégis hiányzik belőlük valami, amit nehe-



zen tudunk megmagyarázni. Érdekes, a gyerekek azonban *megérik*, hogy ki az a „Nagy Ember”, akire hallgatnak, akitől tanulnak, aki egy életre példát mutat nekik.

Mint említettem, forgatom Hamvas Béla műveit, és találtam – a többi között – egy fontos gondolatot. Egy kiváló buddhista szerzetes bölcsességét idézem, akit Dragsz-Po-Lha-Rye-nek hívnak. Íme az idézet:

„Keress olyan mestert, akinek szelleme világos, tudása nagy és szíve jó.”¹

Szedjük ízekre ezt az egyszerű bölcsességet, és kiderül, hogy a mélyebb rétegben komoly mondanivalóval találkozunk.

„*Keress olyan mestert...*”: vagyis olyan embert, akit tisztelsz, akinek a *tanítása, avarája* megfog. Egyben elfogadod, elismered, hogy tudása, tapasztalata alapján feletted áll. Vagyis a legjobb értelemben alázattal fordulsz a mesteredhez.

Itt van az első *bűvyszó, az alázat*. Hányszor tapasztaljuk, gyakorló pedagógusok, hogy kollégáinkból, az igazgatókból, az önkormányzati notabilitásokból mennyire hiányzik ez a tulajdonság! Korunkban mindenki le akarja győzni a másikat, a saját igazát ráerősokolni a másakra, és mindezt bármilyen eszközzel, módszerrel. Hol van az alázat, annak belátása, hogy mennyi mindent nem tudunk, rengeteg területen a sötétben tapogatózunk?

„... *akinek szelleme világos...*”: léptenyomon találkozunk zavaros gondolkodású, életvitelű családokkal, gyerekekkel, akár pedagógusokkal is. Sajnos, sok embernek (pedagógusnak is) hi-

ányzik az az iránytűje, amit úgy hívunk, hogy *erkölcs*. Rendszerint ők azok, akik nem találják a helyüket az életben, ezért aztán pótcselekvéseket vagy pótszereket alkalmaznak, hogy legyen – ha időlegesen is – valami kapaszkodójuk a mindennapokban. Ezek az emberek nem mernek sem önmagukkal, sem a világgal szembenézni, átgondolni a jövőt, és – ami a legfontosabb – *hinni* abban, hogy sikeresen meg kell és meg lehet küzdeni az élet kihívásaival!

„... *tudása nagy...*”: folyamatos feladata minden pedagógusnak, hogy pedagógiai, pszichológiai, szaktárgyi tudását, tájékozottságát állandóan frissítse. Naponta halljuk, hogy nincs ideje a tanárnak. Ez így nem állja meg a helyét. Hiszen az önképzés elsősorban akarat, szellemi igényesség, hozzáállás kérdése. Milyen lelkiismerettel áll vajon az ilyen pedagógus a diákjai elé?

„... *és szíve jó.*”: a tanárnak talán a legfontosabb feladata, hogy szeresse diákjait, érezze át örömeiket, szomorúságukat! Az a tanár, aki képtelen erre, – meggyőződésem, hogy – alkalmatlan erre a pedagóguspályára. Empátia hiányában a tanár képtelenné válik arra, hogy bizalomteli, mély érzelmi kapcsolatot építsen ki a diákjaival. S akkor nem nyílnak meg előtte – sem értelmileg, sem érzelmileg – a diákok, aminek következtében nem is tud hatni rájuk. Vagyis a feladatát nem tudja hatékonyan elvégezni.

Annak a tanárnak tehát, aki pozitív hatást akar gyakorolni a diákjaira, és az erkölcsi nevelés terén komoly eredmé-

nyeket szeretne elérni, a következőkkel kell rendelkeznie:

- *mester* legyen, *alázattal, tartással, stílussal*, és sugározzék belőle egyénisége;
- *szelleme világos*, zavaros eszméket, gondolatokat nem közvetít, a gyerekeket körülvevő egységes világot mutat be, *hisz* abban, amit tanít;
- *tudása* nagy, de nem öncélúan, nem azért törekszik a tudásra, hogy önmagát állítsa a középpontba. Célja, hogy ezt a tudást minél több diákjával megossza, és vonzóvá tegye a tudást.
- *szíve* jó, szeresse a diákokat, és kívánja a boldogulásukat.

A tapasztalat azt mutatja, hogy a diákok az előbb felsorolt értékekkel rendelkező pedagógusokat elismerik, szeretik, ragaszkodnak hozzájuk.

Sokszor alakul ki feszültség a tantestületekben azért, mert egyes pedagógusok – úgymond – jóval népszerűbbek, mint a többiek. Többnyire aztán kiderül, hogy kedveltségüknek, tiszteletüknek az az alapvető oka, hogy az *erkölcsi parancsokat* betartják és betartatják. *Őszinték* a gyerekekkel, s amit a diákjaiktól elvárnak, azt önmagukra nézve is kötelezőnek ismerik el. Egymás tiszteletére és szeretetére nevelik a tanulókat. Vállalják saját esendőségüket, hisznek abban, hogy mindenki jóra való, és ezt bizonyítják is a tanulóknak.

Elgondolkodtató jelenség, amikor a tanárok kifejtik, hogy ők ugyan etiká-

ra tanítják a diákjaikat, ám ennek ellenére nem változik pozitív irányba a gyerekek magatartása. Vagyis az erkölcsi nevelés eredménytelenségét megmagyarázzák azzal, hogy „ugyan mi megtanítjuk az erkölcsi alapelveket a tanulóknak, de ők nem hajlandók arra, hogy az alapvető elvárásokat betartsák.” Megnyugtatták magukat azzal, hogy mindent megtettek a maguk részéről, és a felelősséget elhárítják, az eredménytelenségért a diákokat okolják. Az érvelés hibás. Az erkölcsi alapelveket ugyanis nem hideg racionalitással kell tanítani, hanem *hittel és példaadással* belevarázsolni a gyerekek tudatába, sőt tudatalattijába. Ennek az elvárásnak csak olyan tanárok tudnak megfelelni, akik szilárd, belülről fakadó *erkölcsi értékekkel* rendelkeznek. Így válhatnak hitelessé a diákjaik szemében.

Minden tantestületnek szüksége van sok ilyen kollégára.

Az erkölcsnek az emberi nem fejlődésében és fennmaradásában játszott meghatározó szerepéről álljanak itt zárás-ként Immanuel Kant szavai: „Két dolog tölti el újra meg újra csodálattal a lelkeket, mennél többet és mennél tovább elmélkedem rajta: a csillagos ég felettem és az erkölcsi törvény bennem.”²

JEGYZETEK:

¹ Hamvas Béla: *Anthologia humana*, Medio Kiadó, 83. o.

² Hamvas Béla: *Anthologia humana*, Medio Kiadó, 294. o.



Egyetemisták aranyköpése

Latin zárthelyi után.

Téma: Pater noster

- A rómaiak így hívták a liftet.
- Nem, én emlékszem, hogy amikor a gimnáziumban ballagtunk, az igazgató azal búcsúztatott bennünket: „Ne felejtsétek el, titeket mindig visszavár a jó öreg pater noster!”

Gyűjtötte: Kassay Balázs





BEISKOLÁZÁSI TERV – MIÉRT, HOGYAN? PRAKTIKUS GONDOLATOK ÉS GYAKORLATI TENNIVALÓK A PEDAGÓGUSOK TOVÁBBKÉPZÉSÉVEL KAPCSOLATBAN¹

CSÁK LAJOS

A törvényi előírások teljesítésén túl tud-e érdemben változtatni az intézmény a gyakorlatán, tudja-e az anyagi erőforrásokat olyan továbbképzési célokra fordítani, amelyek a Pedagógiai Programjában szerepelnek, és az ott megfogalmazottak színvonalas megvalósulását segítik elő?

A miértre első nekifutásra könnyű válaszolni. A közoktatásról szóló törvény már 1985-ben megfogalmazta és megadta a pedagógusoknak a továbbképzéseken való részvételi jogot, de igazi „áttörést” csak a törvény 1996. évi módosítása jelentett, amely kötelezettséggé is tette a pedagógusok számára a továbbképzéseken való részvételt.² 1997-ben megjelent a kormányrendelet, amely

egyrészt részletesen és alaposan, másrészt állandóan aktualizálva szabályozza a továbbképzés egyre szerteágazóbb területét.³ Ami pedig kötelezettség a pedagógusnak, az – a normatív állami támogatás igénybevétele miatt – komoly, elszámolással együtt járó feladat az iskola igazgatójának. (A pedagógus-továbbképzési rendszer kialakult sajátosságairól ma már sok információ áll az érdeklődők rendelkezésére.⁴)

A szeptemberi munkakezdésnél (jó esetben korábban) véglegesen kialakul az a nevelőtestület, amely az adott tanítási évet elkezdi és végigviszi. A legritkább esetben fordul elő, hogy nincs személyi változás, ezért akár új kollégák érkezése, akár távozások miatt évkezdési feladat a továbbképzéssel kapcsolatos nyilvántartások⁵ aktualizálása.

Iskolánkban az alapnyilvántartást számítógépen, helyben megalkotott formában tároljuk, amit évente frissítünk és a tanév végén archiválunk. A nyilvántartás oszlopai egyrészt tartalmazzák a kormányrendelet előírásainak megfelelő adatokat, másrészt a már elvégzett továbbképzések főbb adatait, valamint a pedagógusok előmenetelével kapcsolatos, a továbbképzéstől függő ill. elvégzésétől várható változásokat. Ezek leginkább 3 főbb csoportba sorolhatóak:

- a) a várakozási idő csökkentése hét évenként egyszer⁶;
- b) kiegészítő alapképzés elvégzésével jogosultság megszerzése a garantált illetmény 5 illetve 8%-ára⁷ (F fizetési fokozat esetén);





c) pedagógusi munkakörök betöltésére jogosultságot nem adó szakirányú végzettséget (pl. szakvizsgát) tanúsító oklevél megszerzése esetén átsorolás magasabb fizetési osztályba (pl. F→G)⁸.

Nyilvántartásunk oszlopai sorrendben a következőket tartalmazzák:

- Sorszám
- Név
- Születési év
- Az adott naptári évben hányadik életévét tölti be
- Munkakör
- Végzettség
- Az oklevél (oklevelek) kelte
- Az oklevél (oklevelek) száma
- Az adott naptári évben a besorolása (osztály-fokozat)
- A magasabb fizetési fokozatba lépés éve
- A továbbképzési kötelezettségének kezdő éve (ez már vonatkozhat a második hét éves ciklusra is)
- Az egyes – teljesített – továbbképzések éve
- A fenti továbbképzések óraszámja és típusa
- A továbbképzési kötelezettség teljesítésének éve
- A várakozási idő csökkentésének éve (2002/2001 jelenti, hogy 2002 helyett 2001-ben lép)
- Az átsorolásra ill. 5%-os (8%-os) pótlékra való jogosultság (ez utóbbi a tantárgyfelosztástól is függhet)

A tapasztalatok alapján illetve a jogszabályok változása miatt az oszlopok bővíthetőek illetve kiegészíthető, az egyes

pedagógusok esetében pedig egy új továbbképzésen való részvétel egy új sor beszúrását igényli.

Ha elkészül az aktuális nyilvántartás, előkerül a szeptembertől érvényes – március 15-i határidővel elkészített – éves beiskolázási terv⁹, hogy a korábban eltervezett továbbképzésekkel kapcsolatos tennivalók végrehajtása megtörténhessék.

Mivel a továbbképzésen levők helyettesítését kell elsődlegesen megtervezni és finanszírozni az állami normatívából¹⁰, ezért a tantárgyfelosztás ill. órarend elkészítésénél kell arra figyelni, hogy lehetőleg kevés helyettesítést igényeljen az adott továbbképzés. Nagyobb problémát jelent, ha szeptemberre kiderül, az adott továbbképzés nem indul. (A meghirdetett és megvalósult tanfolyamokról kutatási beszámolókból is tájékozódni lehet.¹¹) A probléma megelőzésére jó módszer a túltervezés, amikor a sorrendben hátrább álló továbbképzés csak akkor válik „élővé”, amikor egy előtte álló „kiesik”. Ekkor is előfordulhat, hogy fel szabadul pénzforrás, amit célszerű „elkölteni”, hiszen a normatív állami támogatás célzott juttatás, csak továbbképzési célra fordítható. Mindennapi tapasztalat az is, de kutatási eredmények is igazolják¹², hogy nem csak az iskolai tanév időbeosztásához nem igazodik nagyon sok továbbképzés, de még a törvényhez sem, mikor májusban meghirdetik az új, szeptemberben indítani kívánt tanfolyamot. Ha egy intézményvezető jól tervez, akkor ilyen





tanfolyamok meghirdetésének március 15. után nincs értelme. Csak akkor van, ha váratlanul felszabadult normatívát kell elkölteni. (Persze lehet, hogy erre számítanak a szervezők is.)

A beiskolázási tervet¹³ célszerű az éves munkaterv mellékletként kezelni, hiszen éppúgy az éves tervezés szintjét jelenti, mint a munkaterv, és éppen úgy megvan a stratégiai dokumentuma (Továbbképzési Program), mint az éves munkatervnek (Pedagógiai Program).

A beiskolázási terv elkészítésének folyamata:

1. A pedagógusok továbbképzéséről szóló információkat (ki, hol, milyen képzést kínál) tanév közben az igazgatóhelyettes folyamatosan gyűjti, és folyamatosan, valamint *február 1-re*, összegyűjtve, rendszerezve a tanári szobában hozzáférhetővé teszi a tanárok számára.
2. A gazdasági vezető a továbbképzésre kapott normatíva alapján megállapítja a felhasználható pénzüsszeget, valamint a már folyamatban lévő továbbképzések finanszírozási összegét.
3. Az érintett szaktanárok a kiadott formanyomtatványon *március 1-ig* leadják továbbképzési igényüket a munkaközösség-vezetőnek.
4. A munkaközösség-vezető illetve az igazgatóhelyettes az összegyűjtött igényeket – „Támogatom” vagy „Nem támogatom” jelöléssel ellátva – *március 5-ig* átadja az igazgatónak.

5. Az igazgató – a Továbbképzési Program alprogramjainak alapelveit figyelembe véve – elkészíti a következő tanévre szóló beiskolázási tervet, és *március 10-ig* kifüggeszti a tanári szobában.
6. A nevelőtestület *március 15-ig* dönt a beiskolázási terv elfogadásáról.
7. Az igazgató elkészíti a beiskolázási tervhez igazodó finanszírozási tervet.
8. Az igazgatóhelyettes a tantestületi döntéshez igazodva megszervezi a szükséges állandó vagy – az aktuális időpont előtt – az eseti helyettesítéseket.
9. Az igazgató *augusztus végén* az éves munkatervhez illeszti a beiskolázási tervet.

A rendelet előírja, hogy továbbképzésre írásban kell jelentkezni, valamint az intézményvezetőnek is írásban kell értesítenie a pedagógust a személyét érintő döntéséről.¹⁴ Intézményünkben az alábbi tartalmú formanyomtatvány kitöltésével jelenthetik be a kollégák igényüket a továbbképzésre:

Jelentkezési lap a 2005/06. évi beiskolázási terv elkészítéséhez:

- A továbbképzésre jelentkező
 - neve,
 - munkaköre,
 - egyéb megbízása;
- A továbbképzés
 - megnevezése,
 - a meghirdető intézmény/cég neve,
 - helyszíne,





- indítási engedélyének száma,
- óraszám és időtartama,
- várható részvételi díja,
- kezdete és vége,
- igényel-e helyettesítést,
- egyéb költségek,
- milyen minősítéssel zárul;

– A jelentkezés indoklása
(Hol és hogyan kapcsolódik a továbbképzés az iskolai Pedagógiai Program illetve az iskolai Minőségirányítási Program céljaihoz illetve feladataihoz.)

- személyes jellegű/személyre szóló fejlesztés,
 - intézményi szintű fejlesztés;
- Nyilatkozat (Visszafizetési kötelezettség vállalása 17.§ (8));
- Dátum, aláírás (Jelentkező);
- A munkaközösség-vezető/igazgatóhelyettes javaslata, és aláírása;
- Az igazgató javaslata;
- Az intézmény által a normatívából fizethető költségek;
- Dátum, aláírás (Igazgató).

Amennyiben a normatív támogatást kimerítő mértékű továbbképzések sikeresen elindulnak, újabb dilemma előtt áll az intézmény illetőleg a vezető: hogyan lehet a megszerzett képzés eredményét átadni, „hasznosítani” nagyobb körben, munkaközösségben ill. tantestületi szinten. Nehéz mérni és dokumentálni sok tanfolyam, szakirányú továbbképzés hatékonyságát, hiszen az elvégzést igazoló tanúsítvány, oklevél nagyon sokféle pedagógiai „hozzáadott-értéket” takarhat.

Amíg a továbbképzések túlnyomóan elméleti jellegűek és korlátozottan tartalmaznak gyakorlati követelményeket, addig az a kérdés, hogy „Megérte-e beiskolázni X.Y. kollégát – a 120 óra teljesítésén túl?” nehezen megválaszolható marad. Amint azt a kutató is megállapítja¹⁵, csak a pedagógiai gyakorlatot is vizsgáló kutatások tudnának a továbbképzések eredményességéről pontosabb képet mutatni.

Érdekes, projektszerű továbbképzési modellel is megismerkedhetünk a vonatkozó írásk tanulmányozása során.¹⁶

Most érkezünk el a „*Miért, mi célból készítsünk beiskolázási tervet?*” kérdés nehezebbik részéhez, ahhoz, hogy – ha felmérte az előző továbbképzések sikerét (sikertelenségét) – a törvényi előírások teljesítésén túl tud-e érdemben változtatni az intézmény a gyakorlatán, tudja-e az anyagi erőforrásokat olyan továbbképzési célokra fordítani, amelyek a Pedagógiai Programjában szerepelnek, és az ott megfogalmazottak színvonalas megvalósulását segítik elő.

Ha nemcsak a továbbképzés okát (törvényi előírás), hanem a megvalósítható célokat is vizsgáljuk, akkor kerül előtérbe az a paradigmaváltás – amelyről Nagy Mária is ír¹⁷ –, hogy a személyes karriercélok, kompetenciák fejlesztése helyett az intézményi célok megvalósítása kerül az első helyre, azaz a továbbképzések egyre inkább az intézményfejlesztés eszközeivé válnak. Ennek egyik oka az új feladatok megoldása, mint pl. az alapkészségek kiemelt jelentőségű fejlesztése, minőségirányí-





tási programok, szakértői feladatok, új és hatékony tanulási módszerek kialakítása, új típusú mérések, az információs technológiák elsajátítása, stb.

A másik jelentős tényező a vezetés és szervezetelmélet régebbi – de az oktatás területén csak napjainkban alkalmazott – megállapításai a hatékony szervezeti működésről, a szervezeti kultúra fontosságáról vagy az emberi erőforrások fejlesztéséről, a munkatársak motiválásáról.

Ma már több jó áttekintést olvashatunk arról, hogy hogyan szolgálhatja a pedagógus-továbbképzés a közoktatás fejlesztését^{18,19}.

A cikk szerzője – szűkebb körű személyes tájékozódással – azt tapasztalta, hogy a leggyakrabban alkalmazott intézményi költségviselési mód az, amikor egy jól átgondolt órarend mellett az intézmény fizeti a távollévők helyettesítési díjait, valamint a részvételi díjak 80%-át. Gyakorlat az is, hogy a részvételi díj fennmaradó 20%-át intézményi költségvetésből fedezik, ahol erre megvan a fedezet. Az nyilvánvaló, hogy minél kevesebb költséget visel egy intézmény, annál több továbbképzés (részleges) támogatására van lehetőség.

A továbbképzések iránti igények megoszlását elemzi Nagy Mária már idézett tanulmánya, amelyben igen részletes áttekintést kaphatunk a kormányrendelet által szabályozott továbbképzési rendszer működési szerkezetéről, jellemzőiről. A tanulmány is megállapítja, hogy a legjellemzőbb mód-

szer a 120 óra teljesítésére a hét év alatt néhány szakmai módszertani továbbképzésen való részvétel, ami inkább illik a pedagógus személyi kompetenciáinak fejlesztésébe, mintsem az intézményfejlesztés eszköztárába. A jelen cikk szerzőjének is az a tapasztalata, hogy gazdag motivációs eszköztárt bevetve lehet a kollégák többségét – mert azért mindenhol vannak innovatív emberek – rávenni egy-egy új típusú feladat elvégzésére felkészítő továbbképzésre.

Amennyiben a meghirdetett és kiválasztott továbbképzések megfelelnek a kormányrendelet eléggé szigorú feltételeinek (ami a továbbképzés színvonalának garanciája is egyben), és illeszkednek az intézmény Pedagógiai Programjához, valamint megfelelnek egyéb, helyi feltételeknek, akkor bekerülnek az éves beiskolázási tervbe. A 2005/06-os beiskolázási terv a 2003. szeptember–2008. augusztus közötti időszakra szóló „második”²⁰ (első nem átmeneti) *Továbbképzési Program* második évére szól. A beiskolázási terv elkészítésénél az intézményvezetőnek együttműködési és egyeztetési kötelezettsége van,²¹ valamint, hozzá kapcsolódóan munkaügyi vita is kezdeményezhető.²²

A beiskolázási tervek az iskolai Továbbképzési Program éves „végrehajtási rendeletei”, ennél fogva a Továbbképzési Program illetve alprogramjai inkább szabályozó, elvi jelentőségű és nem konkrét személyekre szóló, de végrehajtható szabályozókat tartal-





maznak, míg a beiskolázási tervek ne-
veket, időtartamokat és összegeket kell,
hogy tartalmazzanak.

*Iskolánkban a Továbbképzési Program tovább-
képzésre vonatkozó alprogramja az alábbi
táblázatból és alapelvekből áll:*

- Továbbképzésre jelentkezni a for-
manyomtatvány kitöltésével lehet.
- Előnyben részesül a rendelet 6.§
(3)-ban foglaltak mellett:
 - hiányzó szakos végzettséget
adó továbbképzésen való rész-
vétel (pl. informatika, idegen
nyelv, stb.);
 - szakirányú továbbképzésben
második oklevél megszerzése;
 - a nevelő-oktató munkát segítő
OKJ-s felsőfokú szakképesítés
megszerzése;egyidejűleg legfeljebb 2 fő vehet
részét ilyen típusú továbbképzé-
seken.
- Aki a továbbképzés követelményét
önhibájából nem teljesítette, vissza
kell fizetnie a helyettesítésére és a
részére kifizetett munkáltatói tá-
mogatásokat.
- Ugyanazon a tanfolyamon (30-120
óra) egyidejűleg legfeljebb 2 fő ve-
het részt.
- Előnyben részesülnek a fentiek
mellett azok a továbbképzések,
amelyek kevesebb költséggel járó
helyettesítést igényelnek.

A továbbképzésre vonatkozó alprog-
ramhoz kapcsolódik a finanszírozási
alprogram, és a helyettesítésre vonat-
kozó alprogram.

Finanszírozási alprogram – elvek:

A munkáltató által előírt kötelező kép-
zések valamennyi költsége 100%-ban
támogathatóak.

Helyettesíteni kell azokat a pedagó-
gusokat, akiknek a továbbképzése vagy
átképzése munkaidőn belül történik. A
helyettesítésre tervezett összeg minden
költségvetési évben elkülönítésre kerül.

A módszertani képzések tanfolyami
díjának maximum 80%-a fizethető.

A továbbképzésen részt vevők –
amennyiben helyettesítésükre nincs
szükség – részvételi díjának minimum
60%-át minden esetben átvállalja az is-
kola.

Az állami normatíva terhére a helyet-
tesítésen felül elsősorban a részvételi
díjat támogatja az iskola. A keret ma-
radványának függvényében az alábbi
egyéb költségek támogathatóak: utazási
költség, szállásdíj, jegyzet.

Ha az intézményi támogatás vala-
mennyi költség 100%-ra kiterjed, abban
az esetben a kifizetett jegyzetek az isko-
la tulajdonát képezik, és könyvtári bevé-
telezésük szükséges.

Céljuttalom fizethető minden olyan
továbbképzésben részt vevő részére,
aki a megjelölt időre sikeresen teljesít





tette kötelezettségét. Ennek megítélése a maradvány ismeretében az igazgató hatásköre.

Helyettesítésre vonatkozó alprogram – elvek:

- A helyettesítésnél szakszerű helyettesítésre kell törekedni, óra nem maradhat el.
- Tartós illetve azonos időpontú távolléteknél állandó helyetessel számoljunk.
- Az iskolai órarend összeállításánál figyelembe kell venni a tanítási időre eső továbbképzéseket.
- A vizsganapokon való részvétel minden esetben helyettesítésre szorul.

Végül néhány személyes megjegyzés. Igazgatói munkakörömet egyidejűleg kezdtem a továbbképzéssel, és egy év elteltével el sem tudom képzelni, hogy miként tudnám ellátni ezen az igen sokrétű és sok oldalról szabályozott területen a tennivalóimat azon elméleti és gyakorlati ismeretek nélkül, amelyekhez a továbbképzésen jutottam.²³ Ez számomra azt bizonyítja, hogy vannak nagyon hasznos és jó továbbképzések, amelyek megváltoztatják a pedagógus módszereit, addigi gyakorlatát. Az is leszűrhető, hogy az a pedagógus, aki *gyakorlati problémáival* megy egy *testre szabott* továbbképzésre, az nagyon hatékonyan használja fel (ill. ki) az állami normatívát, ami egyik sarokköve a továbbképzési rendszernek.

A továbbképzési rendszer végrehajtási szinten eredményesen és olajozottan működik, itt az idő a minőségirányítá-

si programok szellemében továbblépni a továbbképzések eredményességének és gyakorlati alkalmazásának mérhető-sége érdekében.

JEGYZETEK:

¹ Pedagógus szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzés I. évfolyamos sikeres referátuma.

² 1996. évi LXII. Törvény 15.§

³ 277/1997. (XII.22.) Korm. rendelet

⁴ Például: Dr. Polinszky Márta: *A pedagógus-továbbképzési rendszer sajátosságai Magyarországon*. Lásd: www.ptmik.hu

⁵ 277/1997. (XII.22.) Korm. rendelet 19.§ (2)

⁶ 138/1992. Korm. rendelet 14.§

⁷ 1992. évi XXXIII. Törvény (Kjt.) 66.§ (2)

⁸ Kjt. 61.§ (1)

⁹ 277/1997. (XII.22.) Korm. rendelet 1.§ (2) ill. 6.§ (2)

¹⁰ 277/1997. (XII.22.) Korm. rendelet 17.§ (1)

¹¹ *A környezeti nevelés helyzete a hazai pedagógus-továbbképzési rendszerben. Kutatási jelentés*. Lásd: www.ptmik.hu. A kutatás vezetője: Marosváry Péter.

¹² *A továbbképzés és más HR-folyamatok helyzete az általános iskolákban. Kutatási jelentés*, Expanzió Humán Tanácsadó, Budapest, 2002.

¹³ Az iskola beiskolázási tervét a szerkesztőség külön kérés esetén elektronikus formában megküldi az érdeklődőknek.

¹⁴ 277/1997. (XII.22.) Korm. rendelet 6.§ (5), (6)

¹⁵ Nagy Mária: *Pedagógusok, továbbképzésen*, OKI. Lásd: www.oki.hu

¹⁶ Bradley, Terence: *Tanárközpontú szakmai továbbképzés*, Új Pedagógiai Szemle, 1997. 7–8. szám.





¹⁷ Nagy Mária: *Pedagógusok, továbbképzésen*, OKI. Lásd: www.oki.hu

¹⁸ Sinka Edit: *Az oktatás minőségének és eredményességének javítását szolgáló intézkedések a magyar közoktatásban. Szakértői háttéranyag*, 2004. Lásd: www.oki.hu

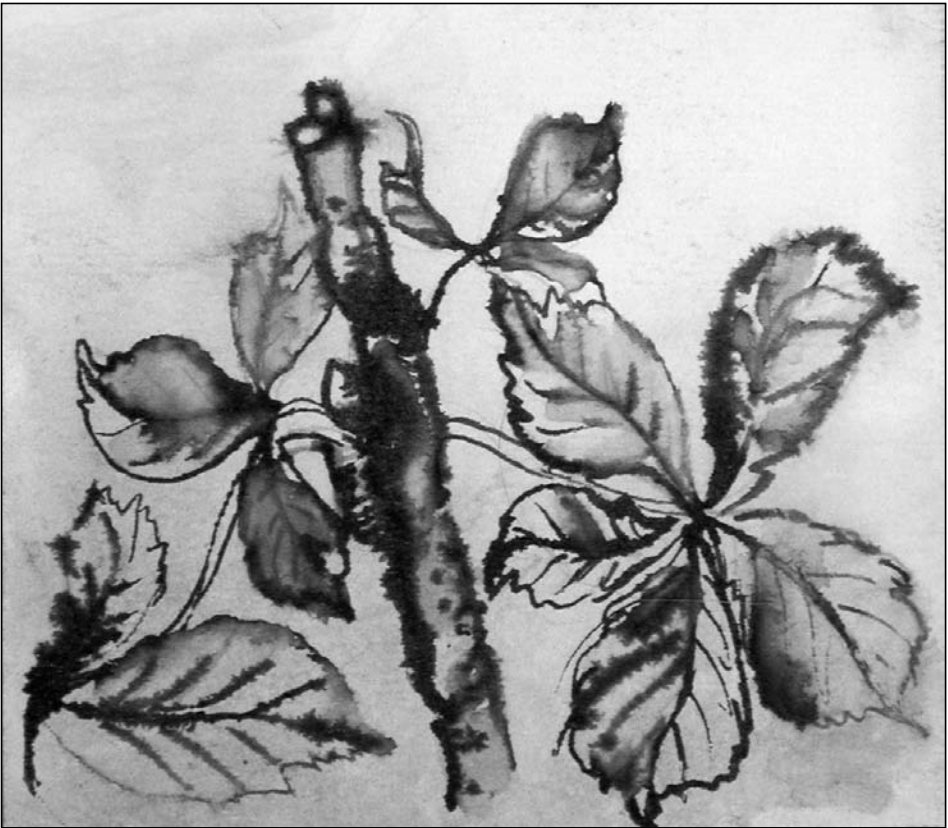
¹⁹ Pertl Gábor: *A pedagógus-továbbképzés a közoktatás szolgálatában*. Lásd: www.ptmik.hu

²⁰ 277/1997. (XII.22.) Korm. rendelet 21.§

²¹ 277/1997. (XII.22.) Korm. rendelet 1.§

²² 277/1997. (XII.22.) Korm. rendelet 6.§ (7)

²³ A szerző a PPKE BTK pedagógus szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzés II. évfolyamos, közoktatási vezető szakos hallgatója.





NEMZETISÉGI NÉMET- TANÁR-TOVÁBBKÉPZÉS PÉCSETT

LEHOCZKY KATALIN

Köztudomású, hogy a Goethe Intézet a németországi továbbképzései mellett hazai tanfolyamokat is szervez, finanszíroz különböző helyszíneken. Ezek közül kiemelkednek az ún. nyári rendezvények, ahol tanításban „elnyűtt” nyelvtanáraink 2 teljes héten át, 60 órában frissíthetik fel ismereteiket, illetve juthatnak új információkhoz.

A német kultúra és főleg nyelv ezen legjelentősebb hazai terjesztője híres arról, hogy mindig magas színvonalú rendezvényeket támogat, legalábbis ez a tapasztalatom kül- és belföldön egyaránt.

Hiányoltam azonban eddig a repertoárból a magyarországi nemzetiségi német kultúra felkarolását. Pedig az „anyag” köztünk van, előttünk hever, csak észre kell venni. Ezt a mulasztást pótolta a Pécssett ez év július 4-16. között megrendezett továbbképzés, melyet a híres kéttannyelvű nemzetiségi német gimnázium fogadott be, szállást pedig a gimnázium tavaly átadott kollégiuma adott, melyet a nemrég elhunyt Koch Valériáról neveztek el.

Pécs és környéke széles tárházát nyújtja a „baranyai sváb” kultúrának, ezért remek ötlet volt ide helyezni a tanfolyamot. És hogy mindezt a nem-

zetiségi német berkekben sokak által ismert Engländerné Hock Ibolya személye fémjelzi, tovább emelte a rendezvény színvonalát, hisz a gimnázium igazgatóhelyettese nemcsak kiváló pedagógus, de remek szervező, igazi menedzser. Ha valaki sokat tud a hazai németiség múltjáról (legalábbis a baranyai térségről), az ő, hisz személyében is érintett, szinte az összes felmenője német származású.

Mindehhez társult a Goethe-tanfolyamokon már megszokott gazdag tárháza a módszertani kellékeknek, amelyeknek köszönhetően a tanulás szinte játék. Némettanáraink tehát egy színvonalas programon vettek részt, ahol remekül megfért egymás mellett hagyomány és modern technika: CD, videó, számítógép, projektor, digitális fényképezőgép tette még változatosabbá a két hetet. (Zárójelben jegyzem meg, gyakran hallok diákjaimtól, hogy a nyelvtanárok nem tudják kezelni még a magnetofonokat sem, nemhogy a még korszerűbb multimédiás eszközöket. Itt azonban ezeket nemcsak passzív befogadóként „élveztük”, hanem használtuk is a projektnapon.)

Ami a dolog tartalmi részét illeti, gazdag anyagot kaptunk a környék sváb lakosságának történetéről, szokásairól, építészetéről, szociális rétegződéséről, és nem utolsósorban nyelvéről. Számomra, és talán a többiek számára is a legnagyobb élmény a lipródi kirándulás, az egynapos projektmunka volt. A horvát határon fekvő németajkú falucska „felkészített” lakosai lelkesen fogadtak minket, stílszerűen eredeti

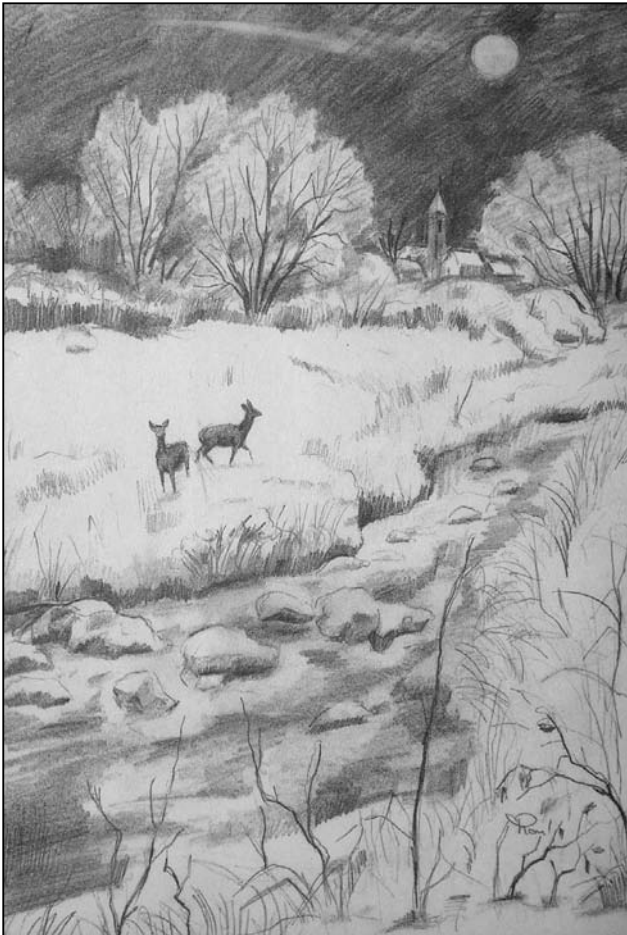




sváb étellel kínáltak, és lelkesen kísérték a tematikusan kiscsoportokra osztott némettanárokat, akik a maguk által választott témakörben folytattak kutatómunkát (például német családnevek, ételek, esküvői szokások, stb.). A feldolgozott anyagot a következő napon mutattuk be hosszas felkészülés után, a már említett multimédiás eszközök segítségével. Hatásos záróakkord volt az utol-

só napon a svábok kitelepítésével foglalkozó rövidfilmek bemutatása.

Hagyományápolás, szívet melegítő tradíciók élesztgetése, az idősebb (sváb kultúrát még hordozó) emberek tisztelete, mindez olyan értékközvetítő, melyre nagy szükség van kiüresedő világunkban, és hasznosnak tartanám megismertetni a fiatalabb korosztályokkal is.





Aranyköpések földrajzból

„Mezopotámia száraz, mocsaras terület volt.” (6. osztályos)

„Mezopotámia a Tigris, Eufrátesz, Nílus, Indus és a Sárga-folyó között fekszik.” (6. osztályos)

„A Volga a Jeges-tengerből megy a Szovjetúnión keresztül, és a Kaszpi-tengerbe folyik.” (8. osztályos)

„A Szovjetúnió mezőgazdaságát a 30-as években az jellemezte, hogy a mezőgazdaság jelentősen visszaesett, a parasztok éhen haltak, nem dolgoztak.” (8. osztályos)

„1335: Visegrádi királytalálkozó. Új kereskedelmi útvonal: Buda – Esztergom – Nagyszombat – Grún.” (10. osztályos)

Gyűjtötte: Kassay Balázs





Portré

BESSENYEI ILONA

BALATONI KINGA

Bessenyei Ilona személyét Párdányi Miklós, a Szent Imre Gimnázium igazgatója ajánlotta figyelmünkbe. Így beszélt róla:

„Bessenyei tanárnő pedagóguscsaládból származik, tehát már genetikailag is adott volt, hogy tanár lesz. Be is bizonyosodott az évek folyamán, hogy ízig-vérig pedagógus.

A rendszerváltozás után, 1992 őszén az – akkor még – állami József Attila Gimnáziumban megindulhatott az első egyházi beiskolázású osztály. Amikor fölmerült a kérdés, hogy ki legyen az osztályfőnök, Bessenyei tanárnő – aki akkor már vagy egy évtizede igazgatóhelyettes volt – magára vállalta ezt a nehéz feladatot. Miért volt nehéz? Nemcsak az állami iskola – egyházi osztály szembenállás miatt, hanem azért is, mert alapjaiban kellett meghatározni, hogy milyen gyakorlat érvényesüljön az osztályban, amely mintaként szolgálhat a későbbi egyházi osztályok illetve iskola számára.

A tanárnő nagy elszántsággal és lelkiismeretességgel állt a témához: tanulmányozta a ciszterci pedagógiát, megkeresett egykori szerzetes-tanárokat, fölvette a kapcsolatot az újraszerveződő ciszterci diákszövetséggel, konzultált a Szent Imre plébánia plébánosával – ekkor találta ki, hogy legyenek majdan közös diákmissék, de csakis hétköznap, hogy ne szakítsák ki a gyereket a megszokott egyházi közösségből. A leendő osztályával már nyáron fölvette a kapcsolatot, igyekezett minél többet megtudni a gyerekek személyiségéről, vágyairól, valamint a szülőknek az egyházi oktatással szembeni igényeiről. Ezt követően pedig alaposan kidolgozta a munkatervet: megfogalmazta az alapelveket, részletesen kifejtette a nevelési koncepciót, és megtervezte az osztályfőnöki órák témáit a teljes tanévre. Ez még nekem is megvan. Szóval, bámulatos volt az elszántsága.

Az önképzőkörnek, amit kitalált, olyan sikere lett, olyan közösséget kovácsolt az osztályból, és a későbbi osztályokból is, hogy a mostani osztályfőnökök is szívesen szerveznek ilyeneket. Ennek az volt a lényege, hogy alkalmanként 3-4 gyerek 'profi' kiselőadást tartott a kedvenc témaköréből egy igazi közönség előtt: jelen volt a teljes osztály, meghívták a tanárokat, meg a családtagokat, barátokat is. Volt vagy 100 fő.



Gondoljunk bele, egy kamasz számára szinte nincs is nagyobb probléma annál, mint hogy mások előtt önmagát adja, pláne egy ekkora közönség előtt. Egy 15-16 éves tele van gátlásokkal, félelmekkel. Hatalmas pedagógiai jelentősége volt tehát annak, hogy a kölyök egy segítő, bátorító és érdeklődő környezetben állt ki, és egy neki drukkoló közönséggel oszthatta meg a szívéhez legközelebb álló témát.

És ezeknek az önképzőköri esteknek volt még egy óriási eredménye: az ott megjelent szülők, akik addig vadidegenek voltak egymásnak, megismerkedtek, elkezdtek összejárni, és végül olyan szoros szülői barátságok alakultak ki, hogy amikor a gyerekek leérettségiztek, akkor – a gyerekek bankettje mellett – a szülők külön tartottak egy szülői bankettet.”

Mondanom sem kell, ezek után nagyon kíváncsi lettem erre a 'csupasztív' tanárnőre, aki majd minden percét arra áldozta, hogy osztályából közösséget varázsoljon, s tanítványainak élménnyé tegye a középiskolás éveiket. Még a beszélgetés előtt elolvastam a tanárnő Osztályfőnökként egy ciszterci osztály élén című cikkét, amelyben ilyen gondolatokra leltem:

„Az osztályfőnök személye. A legsajátosabb osztályfőnöki feladat – ellentétben minden más vezető feladatával – az, hogy fokozatosan fölöslegessé tegye saját vezető szerepét. Például az érettségi idejére tegye önirányításra alkalmassá az osztályát. Segítse elő olyan közösség kialakulását, amely képes és kész vállalni a vezetés rész-funkcióit.

Az osztályfőnök feladatai szükségképpen érett személyiséget feltételeznek. A tanulók között végzett közvetlen nevelőmunka során egyértelműen meg tapasztalható, hogy *legfontosabb munkaeszköze a tulajdon személyisége. Az osztályfőnöki munkát vállaló pedagógussal kapcsolatos egyik legfontosabb kívánalomnak tartom a belső egyensúlyt, a kiegyensúlyozottságot. Hiszen az erkölcsi nevelés kérdéseiben, az értékítéletek, a magatartás formálódásának tükrében a személyes hatás meg sokszorozódik.*

A másik fontos követelmény az osztályfőnök megszólíthatósága: a párbeszéd, a megbeszélés, a vita lehetősége. Nevezhetnénk ezt *rendelkezésre állásnak* is. A megszólíthatóság jelentőségét ugrásszerűen növeli az a szomorú tény, hogy diákjaink jelentős részének életében csak a pedagógus, esetenként az osztályfőnök az a felnőtt személy, akihez valóban fordulhat, akit érdekelnek életének kisebb-nagyobb gondjai, bajai, örömei.

Az osztályfőnöki munka tervezése. A nevelési munkát, az osztályfőnöki munkát is tervezni kell. (Nemcsak a szakórákét.) A felkészülés során tanulmányozhatjuk a fel-lelhető szakirodalmat, tudatosan figyelhetjük az előttünk járók munkáját, ellesve értékeiket, elvetve hibáikat. Végiggondoljuk célkitűzéseinket, s kényszerülünk annak megfogalmazására is.



A szellemi felkészülést követheti az írásbeli, részletesebb tervezőmunka, az *osztályfőnöki munkaterv*¹. Ehhez nem kell mereven ragaszkodni, inkább kiindulási alapnak, váznak tekinthetjük, amelyet a gyakorlat majd kiegészít és korrigál. Felépítése a következő lehet: I) Előzmények, tények, helyzetelemzés; II) Alapelvek; III) Az adott tanév legfontosabb nevelési céljai és az ezek megvalósítása érdekében kitűzött feladatok; IV) A nevelési terv havi lebontása, kapcsolva hozzá az osztályfőnöki órák előre tervezhető témáit (mellékletként: A tanulmányi kirándulás terve).

Eredmények. Ritkán adatik meg, hogy munkánk eredményét teljes egészében lemérhetnénk. Számítanunk kell kudarcokra is, s arra is, hogy esetleg a gyakorlatunkban már bevált módszerek egy-egy osztállyal csődöt mondanak. Minden osztály más. Nekünk is meg kell újulnunk, s nem szabad elfelejtenünk, hogy *nemcsak mi alakítjuk a gyerekeket, de ők is minket.*

Viszont mindannyian, akik bármilyen osztályban vállalkozunk az osztályfőnöki munkára, a gyerekek sokszor szégyenlős, kamaszos reakcióiból nap nap után megérezhetjük, hogy szükség van ránk, s munkánkkal gazdagabbá tehetjük életüket ma és holnap.”

Most pedig szívesen tárom az Olvasók elé a Bessenyei Ilonával folytatott beszélgetésem szövegét:

CISZTERCI OSZTÁLY OSZTÁLYFŐNÖKEKÉNT EGY ÁLLAMI ISKOLÁBAN

– **Hogyan emlékszik az első osztályára?**

– 1970 szeptemberében kezdtem az akkori József Attila Gimnáziumban, és már következő év tavaszán át kellett vennem egy akkor harmadikos osztályt. Mivel az előző osztályfőnökükről tudtuk, hogy el fog menni, és a diákok engem kértek ’utódnak’, januártól áprilisig már tudatosan ismerkedtem velük – emellett arra is figyeltem, hogy megmaradjon a jó kapcsolatuk az előző osztályfőnökükkel. Tavasszal pedig épp esedékes volt a tanulmányi kirándulásuk, így ezt is kihasználtam a mélyebb megismerkedésre.

– **Amikor ’felkészültem’ Önből, és végigolvastam egy későbbi osztályának a négyéves munkatervét, lenyűgözött a pedagógiai sokszínűsége, a tervezőkészsége, de főleg az a szeretet, amely a mondataiból és az elgondolásai-ból, ötleteiből áradt. Úgy éreztem, ezt csakis olyan személy állíthatta össze, akiben egy nagyon pozitív osztályfőnök-kép él. Ez a kép a diákevei alatt rajzolódott ki, vagy a hiányérzet és a vágy szülte?**

– Nem voltam olyan szerencsés helyzetben, hogy az osztályfőnök – az akkori viszonyoknak megfelelően – valamilyen ideál lehetett volna. Nagyon szeret-



tem mindegyiküket, de a pedagógiai mintát nem tőlük vettem, hanem – ha lehet így fogalmazni – talán inkább a hiányokból.

De a hozzáállásomat az is meghatározta, hogy már diákkoromban azt kerestem, hol tudok segíteni az osztálytársaimnak. Mindig voltak kis 'pártfogoltjaim'. Aztán persze nagyon örültem, amikor első alkalommal lehettem osztályfőnök, és kezdhettem megvalósítani fiatalkori vágyaimat. A módszerek egy részét pedig – meg kell mondanom – úgy kellett összelesnem az akkori pedagóguskollégáktól, merthogy azt nem tanultuk sehol, hogy hogyan kell osztályfőnöknek lenni.

– Mint osztályfőnöknek, miket kellett előre megterveznie?

– A 70-es években az volt az előírás, hogy az *osztályfőnöki órák* témáit tervezni kell. Ennyi volt és gyakorlatilag ma is ennyi a fő előírás. Igaz, az utóbbi tíz évben már beszélnek arról is, hogy magát a nevelési folyamatot is előre kell tervezni, de hogy ez milyen formában valósul meg, azt intézménye válogatja. Mi a ciszterci osztályok elindításakor éreztük át annak a súlyát, hogy nemcsak oktató, hanem nevelő intézmény is vagyunk. Ennek jegyében tehát *nevelési tervet* kellett megfogalmaznunk. Az első ciszterci osztály osztályfőnökségét én vállaltam, így rám hárult a feladat, hogy – áttanulmányozva a ciszterci pedagógiával kapcsolatos még fellelhető írásokat – kikristályosítsak egy nevelési koncepciót, mely iránymutató lehet az utánunk jövő pedagógusoknak.

– Melyek lettek a főbb nevelési célok?

– Feladatunknak tartjuk, hogy diákjainkat felkészítsük a felsőfokú tanulmányokra és az értelmiségi pályára; hogy katolikus valláserkölcsei nevelésben részesítsük őket; és hogy az iskola és a szülői ház között olyan szoros kapcsolatot építsünk ki és tartsunk fenn, amely családiassá teszi a tanár-diák viszonyt.

– Egy egyházi iskola nagyobb sikereket érhet el a felsőfokú tanulmányokra való felkészítésben, hiszen jobbnál jobb tanulók közül válogathat. De mi lesz az 'átlagiskolák' 'átlagtanulóival'?

– Már a kezdetekkor elgondolkodtunk ezen a kérdésen. De amíg az iskola mindössze két-három osztályt indíthat évente, furcsa lenne, ha a jó tanulókat elutasítanánk, és helyette a gyengéket vennénk fel.

1997-ben úgy alakult, hogy kivételesen hat osztályt indítottunk, és az egyik osztályba kizárólag problémás gyerekeket vettünk fel: a hozott tanulmányi átlaguk 3,0 körül volt, és a családi háttérük sem volt kiegyensúlyozott. Egy ilyen osztályt azonban nem bízhattunk fiatal, kezdő kollégára, így magamra vállaltam a feladatot, amely hatalmas erkölcsi kihívás volt. Tudtam, hogy



nem fogunk akkora sikereket elérni, mint más osztályoknál – de hát nem is lehet. Itt másfajta mérce van, és teljesen más dolgokban mutatkozik meg az, hogy helyt tud-e állni az osztályfőnök, vagy sem. És hogy mit sikerült velük elérni a négy év alatt? Ma már mindegyikük felsőfokú intézményben tanul...

MEGISMERNI – NEMCSAK A GYEREKET, DE A CSALÁDJÁT IS

– **Feltűnt a munkatervben, hogy az osztályát nem I. g-nek nevezi, hanem Szent Bernát osztálynak. Honnan az elnevezés?**

– Ha belegondolunk, mindegyik civil szervezet szereti magát megkülönböztetni a többi szervezettől, és az arculatát valakinek a szellemiségéhez igyekszik alakítani. Ez a pedagógiában, azt hiszem, még inkább így van. Aki már pedagóguspályán van, gondolom, talált már olyan személyt, akinek a munkássága megragadta, és akinek az életútját példaértékűnek tekinti olyan mértékben, hogy mérceként, etalonként ajánlotta a fiatalok figyelmébe. És itt nemcsak az egyház által szentté avatott személyekről beszélünk. Világi vonatkozásban is sok nagy emberünk akad, akit osztályának szellemi meghatározójává avathat egy osztályfőnök. Nagyon hangsúlyozom, hogy az osztályfőnök. Mert ahogy a gyerek nevét sem a gyerek választja, hanem az anyja adja neki, úgy az osztályfőnök is maga dönti el, hogy kinek a szellemében tud nevelni.

– **Szent Bernát személyében mi volt, ami megragadta? Illetve milyen üzenetet akart átadni rajta keresztül a diákjainak?**

– Talán abban éreztem a legnagyobb szellemi közösséget vele, hogy Szent Bernát személye a ciszterci rend életében a megújulást jelenti, és mi is valami újat kezdtünk: mi voltunk az első ciszterci osztály – és reméltem, hogy ő ebben a megújulásban lesz az égi segítőnk.

– **Egy osztályfőnök milyen módszereket hívhat segítségül, hogy már tanév elején a lehető legtöbbet megtudja a diákjairól?**

– Az ismerkedést már azon a nyáron érdemes elkezdni, amikor a diák bekerül az iskolába. Még a beiratkozás alkalmával átnyújtunk egy *levelet* a tanulónak, amelyben egyrészt ismertetjük a tanévvel kapcsolatos tudnivalókat, másrészt kérdéseket teszünk fel a családi viszonyaival, tulajdonságaival, hobbijával, elfoglaltságaival kapcsolatosan. A gyerekeknek nyár végéig van ideje erre válaszolni, és általában meg is teszik ezt. Abból, hogy egy-egy válaszában mennyire nyílik meg, hogy hogyan fogalmaz, hogy tud-e helyesen írni, hogy milyen az írásképe, és még abból is, hogy egy adott kérdésre nem válaszol – értékes információkat nyerhetünk.

Aztán, hogy a gyerek a tanévet ne vadidegenként kezdje, hanem az iskolába



belépve ismerős arcok fogadják, a nyár legvégén tartunk egy *osztályfőnöki órát*, amikor is megismerkedünk egymással, az iskolával, és egy jót beszélgetünk. Majd utolsó hétvégén egy *ismerkedő kirándulás* következik – itt végre teljesebb képet kapunk róluk, most már az életben is.

– **A tanév során hogyan folytatódik az ismerkedés?**

– Érdeemes a kezdet kezdetén *megismerkedni a családokkal*. Nagyon nagy előnye ennek a korai időpontnak, hogy még semmiféle előítélet nem alakult ki bennünk a gyerekről, sem pedig a szülőben az iskoláról. Tehát még nem úgy megyek oda, hogy a gyerekek ez meg ez a baj, hanem van idő az ismerkedésre. Fontos, hogy mindkét szülővel beszélni tudjak, és hogy a beszélgetés végére kiderüljön: mi a szülők foglalkozása, hogyan viszonyulnak a munkájukhoz, és hogy milyen elvárásaik vannak az iskolával szemben.

Azzal, hogy az ember megismeri a gyereket az otthonában, máris egészen más képet alakít ki róla. Egyáltalán nem mindegy, hogy a gyerek egy lakótelepi másfél szobás lakásból kerül-e az iskolába, vagy egy budai villából. Nagyon jó, ha az osztályfőnök ezt a családi hátteret megismeri, mert a későbbiekben érteni fogja a gyerek 'félszavait', reakcióit, és a többiekkel szembeni viselkedését.

A szülőkkel a további kapcsolattartást úgy oldottam meg, hogy a második féltől minden egyes *fogadóórámra* más-más szülőpárt hívtam meg, és egy teljes órát csak nekik szenteltem. Ekkor már volt mit mondani a gyerekről, tehát az értékek és a megítélések kerültek előtérbe.

Mindezzel párhuzamosan futott a gyerekekkel való *egyéni beszélgetés*. Mind-egyikükkel előre megbeszéltem, hogy melyik délután érnek rá, majd átadtam az illetőnek egy személyre szóló meghívót, amelyben meghívtam egy teára az irodámba. Ilyenkor ő jött egyedül, és volt egy-két óránk arra, hogy csak arról beszéljünk, amiről ő akar. Időnként én azért becsempészttem egy-egy kulcskérdést, amit, úgy éreztem, muszáj megbeszélni. Az első ilyen egyéni beszélgetések után kialakult egy olyan légkör, hogy a gyerek, ha valami gondja volt, egyszer csak szólt, hogy „beszélhetek a tanárnővel?”, és akkor egyik délután leültünk, és végighallgattam.

És volt még egy *állandó időpont*, amikor az irodában voltam, és bárki jöhetett bármilyen problémával. Mondhatnám úgy is, hogy ez volt a fogadóóra a gyerekek számára. És mindig jöttek. Bizony, sokszor állt sor az ajtó előtt. A serdülőben nagyon sok kibeszélni való van: részben az otthoni problémák, részben az egymással való konfliktushelyzetek. Igyekeztem őket mindig végighallgatni, és úgy vettem észre, ez meghozta a gyümölcsét.



- **A serdülők lelki válsága talán abból ered, hogy nincs kivel megbeszéljék a problémáikat, kételyeiket, önmarcangoló gondolataikat. Az osztályfőnökkel való beszélgetés Ön szerint mennyit képes oldani ezekből?**
- Nyilván azzal nem áltathatjuk magunkat, hogy minden gondjukat meg tudjuk oldani, de maga az a tény, hogy meghallgatjuk, ez már önmagában gyógyító erejű. Ezt különösen az utolsó, problémás gyerekekkel teli osztályomnál láttam: ha semmi extra tanácsot nem tudtam adni, csak annyit mondtam, hogy „akkor próbáld meg a másik utat, hátha járhatóbb”, vagy ha ’elterelő hadműveletet’ alkalmaztam, hogy a figyelmét valami más, építő dologra tereljem, már az is segített valamit. Sokszor tényleg nem is tudtam mást tenni. A nagy, pláne az otthoni konfliktusokkal mit tudnék kezdeni? A szülők közötti vitákba nem szólhatok bele; az anyagi problémából adódó bajokat nem tudom orvosolni. Így hát az ember megpróbálja a gyerek önbizalmát megnövelni, és felmutatni neki valami értelmes célt. Nagyon sok beszélgetésnek végül is ez volt a végkicsengése: rávezetni a gyereket arra, hogy őbenne mi az érték, és hogy ezeket hogyan lehet kibontakoztatni – ez főleg a gyenge önértékelésű gyerekekre van nagyon nagy hatással. És ha a gyerek megértette, hogy ő képes valamire, hogy őbenne van valami, ami másban nincs meg, amivel továbbmehet, és még célt is lát maga előtt – aminek az elérésében én támogatom –, akkor ez erőt ad neki, hogy elviselje azt, amit nem tud megoldani.

OSZTÁLYBÓL KÖZÖSSÉG

- **Az igazgató úrtól tudom, hogy az Ön által bevezetett önképzőkör hatalmas sikert aratott a diákok és a szüleik körében egyaránt. Mesélne erről?**
- Az első tanév végére kiderült számomra, hogy kinek milyen érdeklődési köre van, amellyel a társait is gazdagíthatja, nemcsak saját magát. Így született meg az önképzőkör gondolata. Az volt a cél, hogy minden tanuló egy 20-25 perces előadás keretében, *közönség előtt* mondja el mindazt, amit kedvenc időtöltéséről vagy érdeklődési területéről tudni érdemes. Az előadásra a nyáron volt idejük felkészülni. Amikor megvolt a vázlat, minden gyereket végighallgattam – eleinte még elláttam őket tanácsokkal, de a vége felé már nagyon leleményesek voltak. Tehát felkészülten álltak a közönség elé, amely nemcsak az osztálytársakból állt: meghívtuk a szülőket, a testvéreket, az osztályban tanító tanárokat, de volt, hogy általános iskolás osztálytársak, barátok is eljöttek. Meg kell mondanom, a várakozásnál sokkal nagyobb sikerem volt az ötlettel. *Minden gyerekben van egy szereplési vágy*, és itt most egy olyan témával szerepelhetett, amelyhez igazán ért, talán jobban is, mint a társai. És örülök, hogy megérezték, hogy még egy ilyen kis előadáshoz is szükségük van a többiek segítségére. Merthogy mindegyiknek volt 4-5 segítőtje, aki a



technikát kezelte, aki segített a filmet összevágni, aki beszerzett ezt-azt az előadáshoz, vagy aki elszavalta azt a verset, amiről épp szó volt.

A szülők kivétel nélkül eljöttek, és érdekes módon nemcsak a saját gyereküket hallgatták meg, hanem egymásét is. Utána pedig volt egy agapé, ahol kötetlenül lehetett beszélgetni – és itt jöttek össze a szülők. Tehát ennek a rendezvénynek ez volt a második nagy pozitívuma, hogy *a szülőknek alkalmat teremtettünk a rendszeres kapcsolattartásra*. Merthogy megvolt az ürügy: lehetett gratulálni a másik szülő gyerekének – így máris volt téma, ami elindította a beszélgetést. Aztán mindenkinek újabb és újabb ötletei támadtak, kifogyhatatlanok voltak a témából, és sokszor úgy kellett berekeszteni a beszélgetést, hogy „na most már menjünk haza”.

– A diákok hogyan fogadták a tanárok jelenlétét?

– Nagyon örültek a gyerekek, mert a gyengébb tanuló is bebizonyíthatta a tanárainak, hogy van valami, amihez ő jobban ért a társainál. A tanár meg el volt ájulva, hogy „ez a gyerek ilyen is tud?!”. Szóval a gyerekek az önbizalmát ez rendkívül megnövelte, sőt, volt, hogy az osztályban való helyzetét is megváltoztatta. Volt olyan gyerek, aki eltanácsolás előtt állt, és ezzel az előadással nemcsak megszilárdította a helyét, de osztályon belül – úgymond – a vezetők közé ugrott fel.

Az egésznek a pozitív hatása érettségi táján mutatkozott meg: az érettségi elnök meg is jegyezte, hogy ezek a gyerekek nem most adnak először elő. Ennyit számított az, hogy annakidején megtanultak előadni. Már nem okozott gondot kiülni a bizottság elé, és elmondani egy tételt. Már nem volt bennük az a félsz, hogy ennyi ember előtt most ők vannak a középpontban.

'HAGYOMÁNYTEREMTÉS'

– **Úgy hallom, a gimnáziumban más osztályfőnökök is átvették az Ön módszerét. Ezek szerint másoknál is működik ez a fajta pedagógia.**

– Mindenki erejét megfeszítve igyekszik ilyen típusú dolgokat csinálni, ha nem is pont ezt, de olyat, ami az ő stílusának megfelelő. Van, aki rendszeresen kirándulni viszi a gyerekeket, van, akinek akkora a lakása, hogy ott rendezik az összejöveteleket. Szóval a legkülönbébb módon próbálják ezeket a kapcsolatteremtő lehetőségeket kihasználni.

Nem kell őket rábeszélni, hogy csinálják, hiszen minden osztályfőnökben nagy igény van erre, inkább a módszerek azok, amelyek kiválasztásában tudunk nekik segíteni. Amióta a Szent Imre Gimnázium van, az osztályfőnököknek minden héten szervezünk egy összejövetelt, ahol egymásnak mondják el a tapasztalataikat, és egymástól tanulhatnak. Úgy is mondhatnám, igyekszünk egyfajta burkolt osztályfőnök-képzést vezetni.



EGY RENDHAGYÓ OSZTÁLY

– **Utolsó osztálya rendhagyó osztály volt. Milyen új tapasztalatokat szerzett közöttük?**

– A gyerekek, ahogy már említettem, gyengébb tanulmányi eredménnyel érkeztek – először tehát ennek az okait kellett feltérképezni. Bebizonyosodott, hogy sok gyereknek a családi hátterével vagy az egészségével volt a baj. Ehhez egy kicsit alkalmazkodniuk kellett a tanároknak, figyelve arra, hogy a gyerekek ne mindjárt kudarcra kezdjék a középiskolás éveiket. Ezzel együtt, sajnos sokáig az iskola leggyengébb tanulmányi eredményt elért osztálya volt.

Viszont a többi osztálybeli gyerekekéhez képes sokkal erőteljesebben fejlődött pozitív irányba a személyiségük. Merthogy náluk az önbizalom növelése volt a legfontosabb feladat: hogy merjenek megtenni dolgokat, és higgyenek saját magukban. Ezt kellett elültetni bennük.

Ami még nagy gondot jelentett, hogy a különféle problémákkal küszködő gyerekek sokkal nehezebben fogadják el egymást, tehát a közösségteremtésben nagyobb harcot kellett vívniuk, mint az átlagosztályokban.

– **Ha a gyerekeknek valamilyen gondja van, annak sokszor a szaktantárgyi osztályzata látja kárát. Mikor, illetve milyen mértékben látta indokoltnak a szaktanárok bevonását?**

– Voltak olyan gyerekek, nem is egy, akinek dühkitörései voltak. Ha a szaktanár nem tudja, hogy a gyerek mitől vágja neki oda a füzetet egy gyengébb dolgozatnál, akkor baj van, mert a tanár nem érti a helyzetet, és másképp fog reagálni, mint kellene. Míg, ha előre felkészítjük – hogy ebben az osztályban ezzel és ezzel a gyerekekkel ilyen és ilyen probléma van, ennek ezek a megnyilvánulási formái –, és megkérjük őket, hogy próbálják meg tolerálni, és még módszereket is tanácsolunk, hogy hogyan tudják megkönnyíteni ezeket a helyzeteket, akkor a tanár is másképp áll hozzá. Tehát igenis tájékoztatni kell a szaktanárt a problémákról, természetesen olyan szintig, amit a jó ízlés meg a személyiségi jogok megengednek.

– **Mi lett ezekkel a diákokkal?**

– A közösségnek arra a szintjére nem jutottak el, amelyre egy átlagosztály eljuttott volna, viszont elég jól érezték magukat ahhoz, hogy rendkívül sajnálták, hogy vége van a négy évnek. Nagyfokú védettséget éreztek itt, azt, hogy óvtuk, szerettük őket.





- **De a védettség mellett összegyűjtöttek annyi szellemi tőkét, amennyivel az életben meg tudják állni a helyüket?**
- Nagyon reméljük. Jelen pillanatban mindegyikük tanul valahol – kivétel nélkül. Nem feltétlenül a legmagasabb szintű intézményekben, inkább olyan helyeket kerestek, ahol nem volt akkora a felvételi követelmény. Azóta eltelt három év: van, aki mindjárt igen jól rátalált a választott pályára és kivirult; van, akinek elsőre nem jött be a dolog, de másodjára igen; van, aki váltott közben. *De az a fontos, hogy keresik a helyüket*, és többen már meg is találták. Tehát tanulnak – és ez nagy szó, ha belegondolunk, hogy az általános iskolából hármassal jöttek hozzánk.

VISSZATEKINTÉS

- **Vállal még osztályokat?**
- Már nem. Hat osztály – azaz több mint 20 év – után vállalni egy hetediket, az már felelőtlenség lenne. Azonkívül pedig már más munkakörben dolgozom: igazgatóhelyettes vagyok, ami önmagában egész embert kíván. Úgy érzem, nincs már meg bennem az a fiatalos lendület, hogy ezt a két dolgot együtt tudnám csinálni. Az meg rossz lenne, ha bármelyik is kárát látná. Most már inkább azzal foglalkozom, hogy a meglévő tapasztalataimat próbálom átadni a mostani osztályfőnököknek.
- **Végezetül hadd kérdezzem meg: mi az, amire a legbüszkébb, és mi az, amit utólag talán másképp csinált volna?**
- Az első ciszterci osztály – azt hiszem, ez jelenti pályám csúcsát. Annál is inkább, mert itt tényleg az úttörő szerepét kellett eljátszanom. Segítőtársak nélkül természetesen nem ment volna. És itt kell megemlítenem Párdányi igazgató urat, aki teljes mellszélességgel az ügy mellett volt, és aki szinte minden programunkban részt vett. És a hittantanárról, Brückner Ákos Előd atyáról sem szabad megfeledkezni, aki mindvégig nagyon sokat segített. Azt nem tudom, hogy csináltam volna-e valamit másképp. Kétségkívül voltak nehezebb időszakok, de ezek inkább a konfliktushelyzetek miatt adódtak. Márpedig, ha emberekkel dolgozunk, akkor mindig számíthatunk összetűzésekre. De meg kell, hogy mondjam, a konfliktushelyzetek soha nem a gyerekekkel adódtak. A harcok, amelyekre emlékszem, mindig felnőttekkel való harcok voltak: az ellendrukkerekkel, akik egyáltalán nem nézték jó szemmel az egyházi osztályok működését. A szaktanárokkal, sőt a szülőkkel is sokat kellett csatároznom a gyerekek érdekében. És ezeket a csatákat mindig egyedül kellett megvívni. De a gyerekek szeméből sugárzó hála meg szeretet mindig átlendített a nehézségeken.





– **Köszönöm, hogy megosztotta velünk tapasztalatait.**

– Az elmondottak egy lehetséges utat jelentenek. Ahányan vagyunk, annyian mást és mást tekintünk fontosnak. De azért a lényeg ugyanaz: *a gyerekeket szeretni kell.* És bármennyire is nagy a hatása a közösségnevelésnek, igazán a személyes bánásmódnak van életre meghatározó szerepe.

ÉLETRAJZI ADATOK

Budapesten született pedagógus család gyermekeként. Az érettségi után az ELTE TTK matematika–fizika szakán szerzett tanári oklevelet. A 90-es évek elején elvégezte a Pázmány Péter Tudományegyetem levelező tagozatán a hittanári szakot is. Első munkahelye a József Attila Gimnázium volt. 1985-től 1997-ig volt a gimnázium igazgatóhelyettese. Ezt követően az újrászerveződött Szent Imre Gimnáziumban folytatta pályafutását ugyancsak igazgatóhelyettesként. Az eltelt évek során hat osztálynak volt az osztályfőnöke.

JEGYZET:

¹ Bessenyei Ilona a szerkesztőségnek átadta az egyik, négy évre szóló osztályfőnöki munkatervét, azzal a megjegyzéssel, hogy örömmel bocsátja azok rendelkezésére, akik igényt tartanak rá. Terjedelmi okokból nem áll módunkban közölni. Külön kérésre megrendelőinknek elektronikus formában megküldjük.





IGAZ VARÁZSLAT. KÖNCZÖL FERENCNÉ, IRMUS NÉNI

RITTER BETTY



Peremkerületi iskolába jártam, kicsi, emberléptékű intézménybe, Pécs egyik egykori bányásznegyedének szélén. „Jószerecsét!” volt a köszöntésünk, üttörők voltunk és hittanra jártunk, ahogy az 30-40 éve szokásos volt. Tanáraink szerettek bennünket is, egymást is, és rendíthetetlen pedagógiai optimizmussal, összeszokott csapatként, fe-

lelősséggel neveltek, tanítottak. Ezt akkor természetesnek tartottuk, ma már tudjuk: szárnyakat kaptunk – köszönet jár érte.

Élmények, apró mozzanatok, érzések, arcok bukkannak elő, ha iskolatársakkal találkozunk. Táborok, történetek és Valaki, aki első bátortalan betűinket igazította: tanítónk, Kőnczöl Ferencné, Irmus néni. Nevét és napsugaras mosolyát szinte mindenki ismeri a környéken, hiszen 32 éven át tanított a Bártfában¹, és lakik azóta is az iskola közelében. Generációkat indított el a betűvetés, olvasás, számolás és az iskolás lét izgalmas, nehéz, de távlatos útján.

Németh László szerint a tanítót és az osztályt becsengetéskor körülveszi egy láthatatlan, sajátos atmoszférájú üvegharang², amely alatt csodák történnek. Irmus néni üvegharangja az összesen 39 tanítói év alatt több mint huszonötezszer ereszkedett le, és mindig meg is történt a varázslat. Olyan észrevétlenül és olyan természetességgel, hogy ma sem tudom, hogy’ nem fáradt ki soha a varázspálca. Irmus néni ragyogott, mi a szemébe néztünk, és ő tanított szívvel-lélekkel. Mondtuk és mutattuk, rácsodálkoztunk és megpróbáltuk, megnéztük, gyakoroltuk, hazavittük, újrakezdtük. Tanultunk kézzel, fejjel, szívvel. Úgy motivált, hogy nem tudtuk nem tenni, amit kért. *És mindig biztatott.* Mindig dicsért, mindig talált dicséretre méltót, nemcsak a kiválóknak, hanem mindenkiben. Mert számára mindenki különleges volt és mindenkinek megvolt a maga *különleges feladata*. Nem csupán a tantárgyi differenciálás szerinti más és más





munka, hanem feladatok a közösségben: virágöntöző, tízórai-, szalvétafelelős, osztálytudós vagy kukás – ez utóbbit úgy kell elképzelni, hogy a szemetesek akkoriban szokásos bőrkötényében büszkén jártak az iskola udvarán a kukáséddnyel az egyébként égedelem gyerekek. Ők nem verekedtek, mi pedig nem dobáltuk el a szemetet.

A tanítás végeztével minden nap többszáz kilónyi táskát segített fel a kicsi hátakra, és ő maga folytatta a munkát: „előírta” az írásfüzetek sorait, hiszen akkor még nem voltak munkafüzetek, munkatankönyvek. Javította munkáinkat; gyöngybetűivel – amiket úgy csodáltunk – mindig írt valami dicsérő, bátorító mondatot, és ha kellett, megmutatta, mire ügyeljünk *még sokkal jobban*. Hiszen ő tudta, eddig is ügyeltünk... És ettől a bizalomtól nem is lehetett nem ügyelni.

Ha munkafüzet nem is, de nagyszerű tárgyak segítették az ő munkáját. Például a felszalagozott *varázscseruzák*, amelyeket az első évnnyitón adott: a lányoknak rózsaszín szalaggal, a fiúknak kézzel. Ezzel csakis szépen mehetett az írás... Aztán volt egy *csodálatos messzelátója*, amelybe ha belenézett, látott miniket az otthonainkban is, este is, lefekvéskor, még azt is, hogy ki néz tévét alvás helyett... Volt aztán *gyűrűs keze meg órás keze*, amelyek elé olyan könnyű volt beigazítani a kócosra sikerült sorakozót. (A gyűrűs a lányok, az órás a fiúk oszlopa volt.) Ezernyi apró fortély, amit utólag értékelünk igazán.

Ő, akinek saját gyermekét nem adott a sors, pontosan tudta, érezte, milyen

nagy kincset bíznak rá a szülők: a gyermeküket. Az iskolai élet első pillanataiban a könnyes-féltő anyai tekintetek mellől előlépő riadt kisgyermekeket nyugtatta, később ugyanezzel a szelíd-séggel zabolázta a rakoncátlant, adott erőt a gyámoltalannak. Igen, *erőt adott*. Önérzetet, önbizalmat alapozott azzal, ahogyan a jót elismerte, és mindig mindenkiben megtalálta. Nagyon szép lehet az ő lelkében az ének, hisz másokét is ő hallja szépnak. (Majd’ negyven évesen is örömmel hallottuk az osztálytalálkozón – hisz alig vártuk – jól ismert szavait: „Olyan büszke vagyok rátok, a büszkeségtől úgy dagad a keblem, hogy a gombjaim mind lepattognak...”)

Született pedagógus – mondhatnánk, de ez kevés lenne. Valóban, kapott olyan talentumokat, amelyek nem adatnak meg mindenkinek, de ő ezt komoly munkával, sok tanulással, önképzéssel fejlesztette azzá, amit tanítványai és szülei megtapasztalhattak. Soha nem szűnt meg képezni magát: ismerte a legfrissebb pedagógiai szakirodalmat, továbbképzéseken vett részt. Fiatalon lett munkaközösség-vezető, pedagógiai kísérletekben³ és pályázatokon dolgozott, tanulmányokat⁴, cikkeket írt, többek között a *Tanító* hasábjain is.

A tanár egyetlen igazi munkaeszköze a személyisége. Ő szerető családjában gondozta, gazdagította finoman hangolt, érzékeny munkaeszközét zenével, szépirodalommal, virágok, növények szenvedélyes gyűjtésével és nevelésével. Soha, semmiben nem elégedett meg az átlagossal. A tanításon kívül sokat tett a pedagógustársada-



lom érdekvédelmi képviselőjeként és kezdő tanárkollégáinak mentoraként. Határon túli intézményi kapcsolatokat töltött meg élettel. Kollégái között iskolát teremtett, és ők máig tartó hálával emlegetik: „Ezt Irmuskától tanultam.” Mindig, minden helyzetet a lehető legjobban akart megoldani, és oldott is meg olyan természetes könnyedséggel, mintha kiapadhatatlan forrásból táplálkozna. Nem láttuk őt fáradtnak, türelmetlennek, haragosnak. Derűs mosolya, szelíd, de határozott hangja, a gyermekek és szüleik felé kisugárzó bizakodása mindannyiunknak példamutató máig is. Mi, gyerekek, feltétlen bizalommal és ragaszkodással csüggtünk rajta, vettük őt körül, amikor csak lehetett. Elfogadtuk az általa állított korlátokat. A gyermeklélek igazi ismerőjeként úgy hajolt le hozzánk, hogy abban nem volt leereszkedés, okos beszédével magához emelt. A szülőkkel is mindig megtalálta a hangot, diplomással csak úgy, mint az iskolázatlannal, mert hiteles volt előttük. Példa volt műveltek és egyszerű gondolkodásúak előtt. Fáklya, amely vezetett. Minden szülőt erősített: jó szülő ő – hiszen tudta, mindenki ereje szerint a legjobbat teszi gyermekéért. A biztató, bátorító mondatok közé finom tapintattal, észrevétlenül csorgatta tanácsait – hogy még jobb szülők lehessenek. Nem lehet véletlen, hogy olykor családterapeutákat is megpróbáló történetek buktak ki a bizalom szőnyegére, amelyet ő minden szülő elé odaterített. A segítségnyújtást is szívügyének tekintette.

Komoly kitüntetésekert kapott: „Érdekes pedagógus”, „Kiváló pedagógus”, „Az oktatásügy kiváló dolgozója”, „Horvátországi Magyarok Szövetségének Díszoklevele”, és még egyebeket is, amelyeket itt és most felsorolni nem tudok. Bárhol megfordult, felfigyeltek rá, de őt ez soha, egyetlen percre sem tette elbizakodottá. Szerényen és számolatlanul szórta és szórja kincseit, és mindig egyre több marad... Rendkívüli szépsége és eleganciája ezért sugárzik belülről ma is.

Drága Irmus néni! Áldjon meg az Isten, mind a két kezével!

PÁLYAKÉP

1956-ban érettségizett Dombóváron, tanítói oklevelet Kaposváron, 1958-ban kapott. Kezdő tanító éveit Kocsolán, majd Szakacson tölti. Innen a Tarna-parti Kopoltra, majd az Egerhez még közelebbi Maklárra kerül. 1965-től Pécssett, a Bártfa utcai Általános Iskolában tanít, a nyugdíjas évekkkel együtt 32 éven át. „Négy igazgatót szolgáltam ki itt – mondta szerényen. – Nem készítettem leltárt, hogy hány gyereket tanítottam, hogy közülük hány lett pedagógus. Nem tettem ezt azért, hogy még magam előtt sem tűnjek önelégültnek.”

A tanításon túl részt vett pedagógiai kísérletekben, tantervi módosításokban. Cikkében, pályázatokban foglalta össze tapasztalatait, országos szaklapokban publikált. Szakfelügyelőnek kérték fel (párton kívülként ez a '70-es években óriási szakmai elismerés volt), többször hívták más iskolákba igazgatóhelyettesnek, de ő nem vállalta, mert a tanítást szerette. Móra Ferencsel vallotta:



„Nem vagyok nagy regiszterű orgona, kolompszó vagyok, de a fáradt ember azt is szereti hallani. Nem vagyok csillag, csak rőzsetűz, de amíg ég, meleget tud adni.” Pedig bizony orgonaszó volt, még ma is az. Csillag, amely vezetett és vezet, melegít ma is. Mindenütt szép, nyugalmas éveket élt, mindenütt szerettek. Mert ő maga is szeretett minden helyzetben, mindenkit. A hosszú úton sebeket is kapott bizonyára, ám visszaemlékezéseiben minden tanítványról, felnőtté vált gyermekekről, szülőkről, faluközösségekről, tanár kollégákról, nagytekintélyű igazgatókról egyaránt derűs szeretettel mesél, csak a szépre emlékezik, nagyon sok szépre...

Hitvallása – Benedek Elek sírfelirata:

*Jézus tanítványa voltam,
gyermekekhez lehajoltam,
a szívemhez fölemeltem,
szeretetre úgy neveltem.*

JEGYZETEK:

¹ Pécs, Bártfa utcai Általános Iskola

² Németh László: *Az iskoláról*, in: *Tanár úr, készült?*, Móra Kiadó, 1968.

³ Pl. a Demeter – Lénárd-féle matematika program.

⁴ Egyik munkájából kisebb részt idéz Lénárd Ferenc *Emberismeret a pedagógiában* c. könyvének 222. oldalán (Tankönyvkiadó, Budapest, 1981).





Aranyköpések ének-zene órán

„Chopin főleg lengyel népdalokat másolt.” (6. osztályos)

„A kantáta az olasz kántáre (= énekelni) szóból származik, a magyar nyelvben is van nyoma, pl.: kantár.” (8. osztályos)

„Brahms ifjú korában matrózi lebujokban zenél, majd innen töri magát fölfelé.” (8. osztályos)

„... a keletről próbálkozó népet nehezen lehetett visszaverni, de a harcban harcoló katonák a harcban szerzett pestist behozták Itáliába.” (8. osztályos)

„A gregorián dallam díszített numizmatikus.” (9. osztályos)

Gyűjtötte: Kassay Balázs





Aktuális

KÁBÍTÓSZER ELLEN NINCS VÉDŐOLTÁS, MINDEN A NEVELÉSEN MÚLIK...¹

HERNÁDI LÁSZLÓNÉ

„Nem az intelligencia uralja a világot, hanem az érzelmek.”²

A 2003-2004-es tanévtől a Győri Egyházmegye katolikus iskoláiban és Pápán megkezdtek a foglalkozásokat a szenvedélybetegségek megelőzéséért.

Ernst Servais belga drogterapeuta programja szerint dolgozunk, aki az érzelmi nevelés megerősítésére épít. Ennek a megelőzés érdekében két területre kell kiterjednie: az *emocionális* és az *emocionális-szociális* tulajdonságokra.

Az *emocionális* tulajdonságok körébe tartozik saját érzelmeink felismerésének és megnevezésének képessége; az ezekkel való bánni tudás, s az érzelmek összefüggésekben való látása. A személyes érzelmek tisztázása érdekében folyamatos belső párbeszédre van szükség, amely rávilágít erős és gyenge pontjainkra.

Az *emocionális-szociális* tulajdonságok: az empátia képessége; érzelmeink közlése az ún. „én-üzenetek” segítségével; mások álláspontjának meghallgatása, minél pontosabb megértése és rugalmas elfogadása; megfelelő konfliktuskezelés; kommunikációkészség a személyes kapcsolatokban és a közösségben.

FOTÓ-FANTÁZIÁK³

Ernst Servais programjának speciális és újszerű eszközsorozata a *fotó-fantáziák*. Ezeket a művészi képeket maga készítette: a programcsomaghoz négy sorozat fénykép tartozik. A borító mappán utasítások olvashatók a felhasználás módszereiről, és ahol szükségesnek tartotta, ott a szerző kitöltendő feladatlapot is mellékel.

Az *első fényképsorozat* alkalmas a *beszélgetések* elindítására, a *csoporthozézió* kialakítására vagy az *elsőleges megelőzés* fontosságának bizonyítására. A célokat szolgálja a borítón található feladatsor, amelyben a prevencióhoz kapcsolódó tételmondatokhoz választunk fényképeket, majd az adott mondatot saját nézőpontunk szerint értelmezzük.

A *második fényképsorozatban* található negyven kép az *életminőség* vizsgálatát szolgálja. Az a cél, hogy a tréningezők felismerjék ennek fontosságát a prevencióban,





és a szükséges változtatásokat is megfogalmazzák. (A borítón egy interjú-játék található, amelyet fénymásolni kell.)

A harmadik fotósorozat az *érzelmek felismeréséhez* nyújt segítséget azzal, hogy negyven arckép segítségével kell azonosítani az emóciókat, felismerni a valós érzelmeket.

A negyedik fotósorozat az élet, a természet csodáit villantja fel mikro-felvételeken. Segítségükkel négy szempontból vizsgálhattuk meg hozzáállásunkat a természethez: melyek az előzetes tapasztalataink; milyen érzelmeket vált ki belőlünk a kép; milyen véleményt alakított ki bennünk a nevelés a fotón látható természeti jelenségről; pontosak-e az élőlényekről szerzett ismereteink. *Beállítódásunktól, előítéleteinktől* függően a legkülönbözőbb vélemények hangzanak el a képekről.

„MIELŐTT TÚL KÉSŐ LENNE”

A képeken és a feladatlapokon kívül segédanyagként egy hasznos kézikönyv is rendelkezésünkre áll *Mielőtt túl késő lenne* címmel, amelyet tanároknak, szülőknek és a szenvedélybetegségek megelőzésében dolgozó munkatársaknak ajánlott a szerző.⁴

Az első részében megismerkedhetünk a program rövid történetével, a magyarországi és a külföldi véleményekkel, ajánlásokkal, a megelőzés alapelveivel, a program felépítésével. Szemléletes ábrák mutatják be, mit ért a szerző az egész társadalmat átfogó, elsődleges megelőzésen; majd a megelőzés területeit vizsgálja korosztály és helyszín szerint. Külön fejezet foglalkozik a téma össztársadalmi megközelítésével; az összehangoláshoz szükséges koordinációs munkacsoport feladataival; illetve a programban résztvevő munkatársak folyamatos képzésével.

A nevelési elgondolások részletes kifejtése után a tömegkommunikáció eszközeinek bevonását javasolja a szerző. Az átfogó megközelítéssel dolgozó akcióstratégiájának megtervezését foglalja össze a következő fejezet, majd a folyamatos vizsgálatok fontosságát emeli ki.

A könyv a Sziget Droginformációs Alapítvány bemutatásával összefügg a Magyarországon zajló prevenciós munkát.

A könyv második része ahhoz ad gyakorlati útmutatást a pedagógusoknak, szülőknek, hogy hogyan kezdjenek bele a prevenciós munkába, hogyan használják a felkínált segédanyagokat és a fotó-fantáziákat. Ezek a mellékletek is sokszorosíthatók.

AZ ELSŐDLEGES MEGELŐZÉS PROGRAMJÁNAK ISMERTETÉSE

A program aktualitását az a tény adja, hogy míg 1990-ben csak 6 kg-ot, 1994-ben és azóta évente megközelítőleg 1 tonna kábítószeret foglaltak le a bűnüldöző szervek Magyarországon⁵ – tehát tranzitországból célországgá váltunk. Egyre gyakrabban hallunk kábítószer túladagolásban elhunyt fiatalokról, naponta találkozunk alkoholistákkal, megrokkant emberekkel. Állandóan szembesülünk azzal, hogy minden felvilágosítás ellenére nagyon sokan dohányoznak fiataljaink közül. Sa-





ját családjainkban is megtapasztaljuk a reklámok, a média mérgező hatását, amely az állandó, mértéktelen fogyasztás mókuskerekébe csalja a gyerekeket és a felnőtteket egyaránt.

A szenvedélybetegségek megelőzhetők, a korai stádiumban gyógyíthatók akkor is, ha már kialakult a függőség, de sajnos nem szüntethetők meg. Nincs ellenük védőoltás, és az embert nem tarthatjuk egész életében „búra alatt”. Azt kell elősegítenünk, hogy az emberi test és lélek harmonikusan fejlődjön, és kialakuljon a jó szociális közérzet. Ehhez nyújt „mankókat” a megelőzés, az emocionális nevelés: meg kell tanítani a fiatalokat, hogyan használják mértékkel a különböző élvezeti szereket – pl. kávé, alkohol – úgy, hogy ne kerüljenek tőle függőségi helyzetbe. A drogok esetében természetesen a teljes tartózkodás a cél.

A TELJESKÖRŰ MEGELŐZÉS

Fontos magunkban is tudatosítani, hogy a szenvedélyektől való függőség betegség, a szervezet kóros állapota. Ennek létrejöttében három rizikófaktor játszik szerepet:⁶ az *egyén* a maga sajátosságaival; a *környezet* normáival és befolyásával; végül a *drogok* terjesztésének általánossá válása. A megelőzésnek tehát erre a három területre kell összpontosítania.

Elengedhetetlen, hogy az egyén foglalkozzék saját kívánságaival és nehézségeivel, ismerje meg és fogadja el önmagát: építsen ki saját, kritikus véleményt a kábítószeres fogyasztásáról és az azzal való visszaélésről. Meg kell tanulnia az érzések kezelését, a konfliktusok megoldását, a kontaktusteremtést. Alakítson ki egészséges viszonyulást a hatalomhoz, legyen képes felülemelkedni a csüggedésen és az erőszakon. Fontos az is, hogy egészséges kapcsolatokat tudjon teremteni, amelynek előfeltétele a helyes identitás és önértékelés. A fiatalokat meg kell tanítani arra, hogy keressék és fedezzék fel a lét értelmét, és örüljenek az élet szépségének – mindezek segítségével építsék fel és erősítsék belső szabadságukat.

A megelőzés második területe környezetünk alakítása, amelynek során figyelniünk kell arra, hogy megteremtsük a társadalmi normák, szokások és szükségletek összhangját. Nagyon fontos, hogy a környezetünket alkotó közösségek figyelme az emberre irányuljon, ezek a közösségek legyenek egymással élő kapcsolatban, melyek hálót alkotva biztonságot adhatnak az egyéneknek. Minden közösségnek egészséges normákat és szokásokat kell tehát kialakítania.

A harmadik terület a káros élvezeti anyagok kínálatának csökkentése, ami többek feladata. A törvényhozásé, amely világos védőtörvények megalkotásával teheti a legtöbbet; a bűnüldöző szerveké, amelyek e törvények betartatásáért felelősek. De minden felnőttnek jó példát kell mutatnia az élvezeti szerekhez való viszonyulásában.

A végső cél az, hogy a kábítószeres kereslete és kínálata egyaránt csökkenjen.





A SZEMLÉLET FONTOSSÁGA

A gyermekek nem úgy születnek, hogy kiforrott véleményük van a világról, de meglátásaik különböző dolgokról korán kialakulnak. Például hamar megfogalmazzanak ilyen mondatokat: „De hiszen a felnőttek is isznak!”, „A dohányzás nyugodt külsőt kölcsönöz.”, „Aki igazi férfi, az néha berúg!”, „Egy kis »sebesség« néha nem árt!”.

Az ilyen vélemények kialakulásában több tényező is szerepet játszik:

- A személyes tapasztalatok, amit a fiatalok a környezetükben szereznek. Fontos, hogy ezeket a megfigyeléseket kritikusan felülbírálják és újraértékeljék.
- A fiatalokban rendkívül erős az igény az azonosulásra, egy adott csoporthoz tartozásra, ahol „valakinek” érezhetik magukat. A barátok, a társak elfogadó magatartása, véleménye érdekében akár szélsőséges cselekedetekre is képesek.
- Életükben az az érték válik meghatározóvá, amelyet a környezetük is fontosnak tart, s ezért ismételt hangszóló. Ennek negatív példája a reklámok és a média véleményének kontrollálatlan elfogadása. A reklámpolitika azzal, hogy állandó fogyasztásra ösztönöz, különösen veszélyezteti a kialakulatlan, gyenge személyiséget. A filmekben látott szereplők pedig feltétel nélkül elfogadott példaképekké válnak – jobbak hűján.
- A függőség kialakulásában fontos az információk hatása. Rendkívül gyakori és veszélyes, hogy a drogokról hiányos vagy téves ismeretekkel rendelkeznek a gyerekek. De ha pontosak is az információik és láthatóak a veszélyek, akkor sem veszik azokat komolyan. Ha pedig az ismeretek nem épülnek be tudásként az életükbe, akkor nem nyújthatnak megfelelő védelmet.

A megelőzés első lépése tehát az, hogy a fiataloknak kritikusan felül kell vizsgálniuk szemléletüket, és új, helyes véleményt kell kialakítaniuk.

A KÉPESSÉGEK ELSAJÁTÍTÁSA

A gyerekeknek különböző fontos képességeket kell elsajátítaniuk ahhoz, hogy a szenvedélybetegségeket elkerüljék. Ilyen például a konfliktusok kezelése; a különböző megoldási lehetőségek meglátása; a nagyobb ellenálló képesség kialakítása a stresszel szemben; a kommunikációs készségek elsajátítása, az én-üzenetek helyes megfogalmazása.

A következő felmérés arra igyekezett rávilágítani, hogy pontosan melyek is ezek a képességek. Belgiumban 1400 szülőt kérdeztek meg arról, hogy milyen képességeket kívánna gyerekeinek. Ugyanazon a kérdőíven azt is megkérdezték, hogy szülőként mely képességeket tartja saját maga számára megtanulandónak. A következő érdekes eredményt kapták.





	Gyermekének kívánja:	Szülőként megtanulná
Valamire <i>nemet</i> mondani	32,0 %	29,0 %
A kimondott <i>nem</i> mellett kitartani	26,0 %	14,5 %
Valamiről lemondani tudni	40,0 %	18,5 %
Érzéseket kifejezni	39,5 %	30,5 %
Kapcsolatot felvenni	19,0 %	19,0 %
Konfliktusokat megoldani	20,0 %	29,0 %
Örülni valaminek	15,0 %	0,5 %
Feszültségeket elviselni	10,0 %	24,5 %
Vállalni a gyengeséget és az erőt	6,0 %	29,0 %⁷

A szülők a felmérés szerint nemcsak azt szeretnék, ha gyermekeik birtokában lennének a fenti képességeknek, hanem saját életükből is hiányolják ezeket. Az elsődleges megelőzést tehát a szülőknél és a felnőtteknél lenne ideális kezdeni. A felnőttek számára tartott előadások azonban legtöbbször csak tájékoztatnak, de nem adnak lehetőséget képességek tanulására, gyakorlására – ezen változtatni kellene. Jó volna elsőként a szülőkkal megbeszélni azt, hogy hogyan tudnának bizonyos képességeket/készségeket önállóan elsajátítani, s miként vehetnék rá gyerekeiket arra, hogy ők is kövessék példájukat.

A MILIÓ

A *család* az a közösség, amelybe a gyermek beleszületik, s melynek felépítése, működése egész életét meghatározó élmény marad. Érzelmi nevelése itt kezdődik el.

Szomorú adat, hogy a gyerekeknek csak egyharmada nő fel normális, harmonikus, funkcióját betölteni képes családban. A második harmad ugyan formálisan ép, de működése nem megfelelő a rendkívüli szegénység, az alkoholizmus vagy az erőszak miatt. A fennmaradó családok egyharmada csonka, ahol az egyik szülő egyedül neveli gyermekét. A tapasztalat szerint a válások után a szülők igyekeznek „megvesztegetni” gyermeküket, majomszeretettel mindent elnézni azért, hogy magukhoz kössék, vagy éppen volt házastársuk ellen neveljék. A felnövő fiatal gyakran barátként kezeli az egyedülálló szülő. Büszke arra, hogy mindent megbeszél vele, ezzel azonban elveszi gyermekkorát.⁸ A magányos szülő gyakran keres társat magának, új apát vagy anyát gyermekének. Ha ezek a partnerkapcsolatok nem tartósak, akkor még tovább fokozódik a gyerekekben a bizonytalanság érzése, ezzel is kiszolgáltatottabbá válik a szenvedélybetegségek számára.

Fontos környezeti tényező az *iskola*, amely egyre több szerepet kénytelen átvállalni a családtól, eközben azonban a nevelés és oktatás helyes arányát is meg kell találnia. A tanulók számára újabb veszélyt jelent, ha a tanulókat túlterheli az állandó és túlzott teljesítménykényszer, ami miatt szintén gyakran szoronganak, s ezzel fokozódik veszélyeztetettségük.





Fontos, hogy a tanárok megkülönböztetett figyelemmel kísérjék tanítványaik személyiségének fejlődését, legyenek megközelíthetők és megszólíthatók a gyerekek számára. Rendelkezzenek olyan pedagógiai kultúrával, hogy minden gyermekben észrevegyék a jót, a fejleszthetőt, és tiszteljék tanítványaikat. Ahogy Németh László mondta: „Azért vagyok pedagógus, hogy a természet nyers gyémántját szép vigyázattal csiszoljam kristályba.”

A szenvedélybetegségek megelőzésében nem elhanyagolható szerepet játszanak a *klubok*, az *egyesületek* is. Ezek is hozzájárulhatnak a mindenkiben meglévő tehetség kibontakoztatásához, és hatékonyan fejleszthetik a személyiséget.

A *lakóhelynek* is nagy jelentősége van a gyerekek életében. Egy falu zárt közössége ellenőrző szerepet játszik mindennapjaikban: itt még nem olyan könnyű „elveszni”. A városok elszemélytelenedő világában, ahol a felnőttek közömbösen mennek el akár egy földön fekvő ember mellett is, sokkal nehezebb a gyerekek helyzete. Ha a társadalom értékrendje annyira eltorzul, hogy már csak az egyén saját érdeke számít, ha az értékek viszonylagossá válnak, akkor az érdekek kerülnek előtérbe. Ahol farkastörvények uralkodnak, ott nehéz a helyes utat megtalálni és megtartani. A fiatalok kiszolgáltatottá válnak, és sokszor látnak rendkívül rossz példát.

Összefoglalva tehát: a mindnyájunkat körülvevő mikro- és makrokörnyezet a saját értékeivel, elvárásaival meghatározó személyiségünk, szokásrendszerünk kialakulásában. Okozója lehet annak, hogy magányosan bezárkózunk-e, vagy a többi emberrel együtt, a közösségben érezzük-e jól magunkat.

PEDAGÓGIAI KONCEPCIÓ

Az előzőekben tárgyaltak bizonyítják, hogy csak az érzelmi nevelésre való fokozott odafigyeléssel vehetjük fel a harcot a szenvedélybetegségek ellen. Azt is láttuk, hogy ennek számtalan területe van. Az iskolának, mint a megelőzés helyszínének, speciális feladataival külön foglalkozom.

Vajon mikor, mely tanórák keretében tudjuk megvalósítani a prevenciót?

Elviekben minden órán lehetséges és szükséges, ahol a pedagógus együtt van a gyerekekkel. Ha nyitott szemmel jár közöttük, akkor észreveszi azokat a megnyilatkozásokat, amelyek figyelmeztető jelek lehetnek. Látja a problémát, de vagy nem tudatosul benne, vagy ha igen, akkor nem akar, esetleg nem képes foglalkozni vele. El kell döntenie, hogy csak a tanórák precíz megtartása-e a célja, vagy többet akar ennél. Ha igen, akkor ebből a szempontból is meg kell terveznie óráit.

Az *osztályfőnöki* órákból évente néhány alkalmat kötelezően a drogokkal való foglalkozásra szánunk. Itt tehát adott órakeret áll rendelkezésünkre a prevenció





munka elvégzésére, de a tapasztalatok szerint ez kevés. A tanulóknak koruknak megfelelő, egyértelmű, tiszta és biztos információk birtokában kell lenniük, hiszen csak így várható, hogy helyes döntéseket hozzanak. A pedagógusok azonban felkészületlennek érzik magukat a kábítószerrel kapcsolatban, hisz soha nem tanulták a prevenciót, és nem érzik magukat kompetensnek.

A tanulók számára fontosak a pontos információk, amelyeket talán könnyebb nyújtani, de az is szükséges, hogy játsszák el, próbálják ki egymás közt a legkülönbözőbb élethelyzeteket. A *fotó-fantáziák* segítségével pedig mondják el, fogalmazzák meg gondolataikat. S közben persze hallhassák azt is, hogy társuknak hasonló vagy más a nézete, a problémája, mert a pedagógus minden percben példakép ugyan, de a kortársak véleménye még fontosabb. Erre a véleménycsere-re is alkalmas a megtervezett osztályfőnöki óra.

A szakórák szintén sokféle lehetőséget rejtenek. Az *anyanyelvi* és az *idegen nyelvi* órákon a verbális és a non-verbális kommunikáció gyakorlására számtalan lehetőség adódik, a különböző élethelyzeteket el lehet játszani, le lehet írni. A *biológia-* és *kémiaórákon* a tanulók pontos ismereteket szerezhetnek a drogok fiziológiai hatásairól. A *hit* tantárgy az egyházi iskolákban az órarendbe illeszkedik, egyenrangúan a többi tárggyal. Feladata lehet, hogy választ keressen az élet értelmére, tisztázza az erkölcsi fogalmak mibenlétét. Így egyedülálló szerepet tölthet be a tantárgyak között. Néhány iskolában a helyi tanterv lehetővé teszi az „*életvitel és háztartási ismeretek*” beépítését az órarendbe: itt az egészséges életmódról is tanulnak a gyerekek. Ennek tananyagába jól beépíthető a prevenció minden formája.

A *napközi otthonban* napi 4-5 órát töltenek a tanulók. Ennek az időnek egyik részét az teszi ki, hogy alaposan felkészülnek a másnapi tanítási órákra (ez napi egy-másfél órát jelent), a többi időt szabadidőként kell felfogni, amelynek célja, hogy a gyerekek otthonosan érezzék magukat. A tanítók itt közelebb kerülnek a gyerekek napi gondjaihoz, hisz sokkal kisebb a teljesítménykényszer, oldottabb a légkör. Sok a tanulók érdeklődési körének megfelelő, kikapcsolódást nyújtó foglalkozás és játék, amelynek során kiváló lehetőségek nyílnak az elsődleges prevencióra.

Összefoglalva: egy-egy tanítási óra egészét is felhasználhatjuk a megelőzésre, de ugyanilyen fontos, hogy szervesen kapcsolódva a szakóra tényleges anyagához, azzal mintegy integráljuk a prevenciót.

A tanítási órákon kívül a különféle *szabadidős tevékenységek*, szakkörök, diákkörök és sportkörök, iskolai klubok is alkalmasak a szenvedélybetegségek megelőzésére. Itt kap fontos szerepet a szabadidő-szervező tanár, akinek kiemelt feladata, hogy az érzelmi nevelést szem előtt tartva szervezzen változatos programokat.





A PREVENCIÓ = ÖSSZTÁRSADALMI FELADAT

Az emocionális nevelést ez a program összetársadalmi feladatnak tekinti, ezzel új lehetőségeket teremt. A prevenciót a gyermeket körülvevő összes közösség feladatának tartja. Ezek a közösségek: az iskola, a család, a lakóhelyi környezet, a szomszédok, a családorvos és a szabadidős szervezetek. Ezek mind felelősek a gyermekek érzelmi fejlődéséért. Belgiumban, ahol a program már régóta működik, még a munkaadóknak is gondja van a pályakezdő fiatalokra, így a gondoskodás a munkába lépéssel sem szűnik meg. A legújabb fejlemény, hogy a prevenciós programot – a világon először Magyarországon – a hadsereg tagjai is igénybe veszik, mivel a sorkatonák között szintén komoly problémát jelent a drogfogyasztás.

Ahhoz, hogy a társadalmi összefogás létrejöhessen, koordinációs csoportokra van szükség. Minden közösségből ki kell választani a koordinátorokat, belőlük jön létre a fent említett csoport. Ők határozzák meg, hogy saját szervezetükben milyen akciókat indítsanak, és hogy hogyan mozgósítsanak minél több embert – hiszen több csoport együttműködésével a munka hatékonysága hatványozódik. Az is feladatuk, hogy olyan hálózatot hozzanak létre, amely összeköti a tanulók egyes életterületeit, így adva biztonságot a konfliktusokkal küszködő gyerekeknek. A háló számai kapaszkodókat jelentenek: ha a háló sűrű és erős, ha a fiatalokat felkészítjük arra, hogy az élet nehézségeit milyen módon lehet és kell megoldani, akkor kapaszkodókat adunk nekik. Ezek segíteni fognak abban, hogy kevesebben nyúljanak a pohár után vagy a különböző szerekhez.

A koordinációs csoport feladata az is, hogy lehetőséget teremtsen a prevenció megjelenésére a médiában. Nagyon fontos, hogy munkájuk ismertté váljon, hogy sokak kapcsolódjanak hozzá. Feladatuk az is, hogy a lakóhely politikai szereplőivel is felvegyék a kapcsolatot, ha kell, kikényszerítsék a helyes döntéseket a mindenkorri politikai hatalomtól.

A PREVENCIÓ SÜRGETŐ FELADAT

Nélkülözhetetlen az akciók végén történő értékelés. Belgiumban, ahol Ernst Servais programja szerint dolgoznak már húsz éve, összehasonlító méréseket végeztek: a kábítószeres fogyasztását 1980-ban és 1990-ben mérték és vetették össze. Eszerint a drogfogyasztás *csökkenő tendenciát* mutat a 11-18 éves korosztálynál.

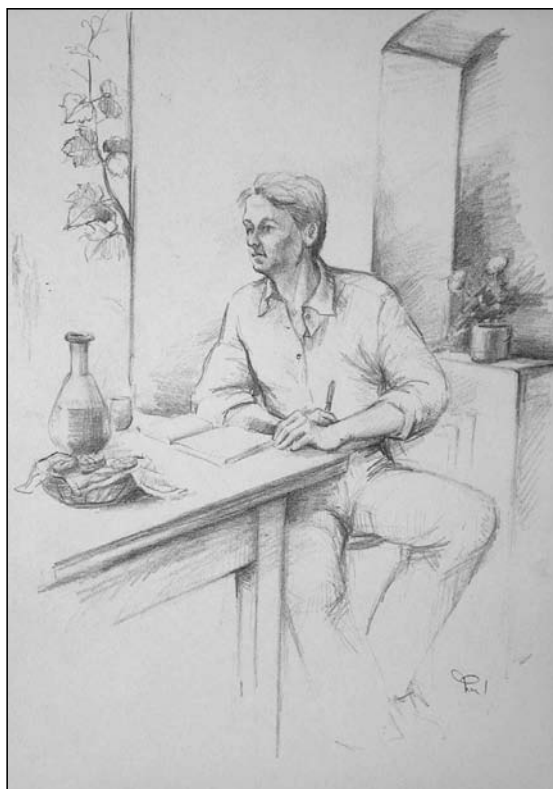
Nem várhatók gyors és látványos eredmények, de ez nem lehet gátja a munkának. Fontos, hogy a prevencióban résztvevők: pedagógusok, szülők, felnőttek megfelelő szakismerettel rendelkezzenek, s ennek érdekében állandóan képezik magukat. A legfontosabb azonban az összetartás az egyes csoportokon belül, és az adott településen működő csoportok között. *Egyedül, kis szigetekként dolgozva nem érhető el a megfelelő hatás.*

A munkát elkezdtük, és folytatni szeretnénk. Szükségünk van minden segítségre!



JEGYZETEK:

- ¹ Feser, H.: *Kábítószer elleni nevelés*, Armin Vaas Kiadó, Langenau Albeck, (n.é.).
- ² Daniel Goleman-t idézi Ernst Servais. Elhangzott: Ernst Servais *Emocionális képzés* című előadásán (Győr, Szent László Kollégium, 2003. június 23-25.).
- ³ Ez az összefoglaló az azonos című kiadvány alapján készült: Servais, Ernst: *Fotó-fantáziák*, Europrev Servais Ernst, Aachen, 1997.
- ⁴ Servais, Ernst: *Mielőtt túl késő lenne*, Verlag Uniprev Kiadó, Eupen, 2002.
- ⁵ Szomor Katalin: *Előszó*, in: Servais, Ernst: *Mielőtt túl késő lenne*, Verlag Uniprev Kiadó, Eupen, 2002, 6. o.
- ⁶ Servais, Ernst: *Mielőtt túl késő lenne. Össz-társadalmi és teljes körű szenvedélybetegség megelőzés mindenki számára*, Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei ÁNTSZ, 1993, 14. o.
- ⁷ Servais, Ernst: *Mielőtt túl késő lenne. Össz-társadalmi és teljes körű szenvedélybetegség megelőzés mindenki számára*, Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei ÁNTSZ, 1993, 65. o.
- ⁸ Gombocz János *A család funkciói* című előadása (Budapest, 2002. szeptember 23.).





Utánpótlás

AKIK HŰEK MARADTAK

UJHÁZY ANDRÁS

1996-ban ünnepelte országunk Pannonhalma alapításának 1000. évfordulóját, és ezzel a magyar oktatás 1000 éves fennállását. Ebből az alkalomból a Katolikus Iskolai Főhatóság és a Pázmány Péter Katolikus Egyetem konferenciát szervezett, valamint meghirdetett egy pályázatot katolikus iskolák tanárainak és diákjainak. A diákoknak szóló feladatok egyike egy riport készítése volt olyan idős pedagógusokkal, akik a kommunista időkben is nyíltan vagy burkoltan kiálltak hitük, emberségük mellett, és ezzel példát mutattak a fiatalságnak. Ebben az összeállításban e munkákból adok közre egy kis összeállítást, mert ma is érdekes lehet mindannyiunk számára, hogy mit éltek át elődeink, és ezt hogyan dolgozta fel egy-egy olyan diák, akinek az az időszak, az ötvenes-hetvenes évek már történelem.

A beérkezett pályázatokat felső tagozatos diákok készítették. A legtöbbjén érződik a gyermeki elfogódottság, a hallottak gyermeki megélése. Még messze-menő következtetéseket nem tudnak levonni, történelmi távlatokba nem tudják elhelyezni. Ugyanakkor az emberi értékeket, a belső tartást nagyon érzékenyen megfigyelik. Az idézeteket minden kommentár nélkül – a helyesírási hibákat javítva – közlöm, önmagukért beszélnek.

BEVEZETÉS

„Ennek a pályázatnak köszönhető, hogy megismerkedtem Kőrösi Gyula bácsival. Amikor elmentem hozzá, bevezetett egy szobába. Egy bibliai idézet függött a falon, amely így szólt: »Az Úr előtt való öröm erőt ad nékem«. Ebből már tudtam, hogy hívő ember lehet.”¹

MEGHATÁROZÓ VALLÁSOS ÉLMÉNYEK

„Szüleim nagy gondot fordítottak tanítgatásomra, nevelésemre. Biztosították, hogy a nyugodt családi légkör mellett olyan egyházi iskolában tanulhattam, ahol a szerzetesnőktől színvonalas oktatást és valláserkölcsi nevelést kaptam. (...) Pedagógusként is megerősíthetem: meghatározók voltak életemben mindazon nevelési tényezők, amelyek a katolikus iskola légkörét áthatották, amely egy életre emberré formált. Személyiségformáló az Istenhit mellett a következetesség, a szigorú fegyelem.”²

„Még gyermekéveimben történt, hogy a szomszédban egy bácsi nagyon beteg volt. Nehezen viselte nagy fájdalmait. Mindenkit hibáztatott szerencsétlen helyzetéért. Egyszer édesapja (evangélikus lelkész) hosszan beszélgetett a bácsival. Volt ott szó mindenről,





Isten kegyelméről, Jézus szenvedéseiről... A bácsi a végén kérte, hogy szolgáltassa ki neki az 'úrvacsorát'.

A néhány nap múlva bekövetkezett látogatásakor egy teljesen más embert találtak a betegágyban. Pedig fájdalmai fokozódtak. Olyan megnyugtatóan beszélt, és ami a legjobban megragadta a nagymamámat, az az volt, hogy azt mondta a bácsi: Isten színe elé kerül – pedig azelőtt templomba sem ment el.”³

A VALLÁS MEGŐRZÉSE

„A vallásos életet a kommunista rendszer tiltotta. Nekem ez problémát okozott, mert én vallásos hitben éltem. De azért igyekeztem vallási kötelezettségeimnek is eleget tenni. A vasárnapi szentmiséket soha nem halasztottam el. Sokan elmaradtak a templomból. Nagyobb város volt, és ezért megtehettem, hogy a korai misékre elmentem.

– *Volt olyan, aki zaklatta a hite miatt?*

Minden értekezleten elhangzott a tilalom, hogy pedagógus templomba nem járhat. Fölkínáltak volna magassabb beosztást, de természetesen, hogy ez a hitnek megtagadását vonta volna maga után, nem vállaltam el. Így – mint beosztott – kisebb volt a nyomás.

– *Hogy tudott állásban maradni?*

Csak úgy tudtam állásban maradni, hogy nagyon szorgalmasan kellett dolgozni, és ezt a munkát fölötteseim elismerték, így egy kicsit szemet hunytak vallásos életem felett.”⁴

„Az igazgató kérdésére, hogy igaz-e, hogy vallásos vagyok, én határozott igennel válaszoltam. Ezért intett, ne csi-

náljak ebből kultuszt, mert ő nem tartja a hátát értem, ha netán majd a felettesei számonkérnek rajta a nevelők ideológiai hovatartozását, stb. – Ne féljen, majd én felelek magamért! – nyugtattam meg.”⁵

PÉLDAADÁS, HITRE, ÉRTÉKEKRE NEVELÉS

„Egymás iránti szeretetre a saját példával neveltem a gyerekeket. Akinek nem jutott tízóraira, becsempésztem a padjában, hogy meg ne bántsam a többiek előtt. Ha nem volt ceruzája vagy tolla, ajándékba kapott tőlem – »mert jól viselkedtél« vagy »mert jól feleltél« kísérő szöveggel. Így boldogan elfogadták, mert nem érezték könyöradománynak. Ezt tanuld meg, kis unokám, hogy mindig úgy kell adni, hogy aki kapja az ajándékot, az örömét találja benne. Később a tanulók is átvették a 'módszert' tőlem, és szeretettel hozták a tízóraikat társaiknak és dugdosták padjukba a rászorulóknak.”⁶

„A szülők nagyon szerettek, ezt meg kell hagyni. (...) Nem tudom, a munkám miatt, vagy a gyerekek hozzáállása tette, hogy annyira ragaszkodtak hozzám. De azt a „hibámat” elnézték, hogy továbbra is vallásos maradtam. Úgyhogy az egyik alkalommal visszajött a fülembé, hogy a Tomorné klerikális beállítottságú, de hát ő nyíltan csinálja! A többiek farizeuskodnak, hogy mennyire egyetértenek a rendszerrel. A rendszernek azzal a felfogásával, hogy a vallás nem kell, de titokban elutazgatnak, templomba járnak. Ennek köszönhettem talán, hogy nyugton hagytak.”⁷





„A katedrán felelősség terhelt. Ha nem is lehetett nyíltan vállalni a keresztény elkötelezettséget, Reményik Sándor verse magatartásformát sugallt: *Ahogy lehet!* – úgy továbbadtam a világnézetemet. Búvópataként, összekacsintások, utalások során áthidaltuk a tiltást. A tananyag – mind a magyar irodalom, mind a történelem – adott erre lehetőséget. István király szerepét méltatva az előírt I. megnevezés mellett meg lehetett tanítani, hogy miért volt Szent ez az uralkodónk. Az irodalomban is a szöveg magamagát magyarázta – pl. a Himnusz elemzése során. A tanítványok pedig érzékenyen érezték az utalásokat. Tanítani lehetett kirándulásokon is! A templomlátogatás műemlék volta mellett is nevelt, az ország egy-egy tájának emlékei a keresztény Európa részeként éltek bennünk.

– *Segítette-e pl. szakköri tevékenység?*

Honismereti szakkört szerveztünk a férjemmel. Pályázatokat írtak a diákjaink, az elmúlt több mint 30 évben több száz dolgozat született, így számos munka a vallási néprajz területéről. Írtak búcsújárásról, szerb, német, magyar néprajzról, a karácsonyi és húsvéti ünnepekről.

– *Iskolai ünnepségeket is kellett rendeznie?*

Igen. Ezeket cenzúrázta előtte a helyi pártszervezet, a KISZ-tanárok némelyike is beleokoskodott. Mégis sikerült műsorainkban a nagy költők gondolataival hatni. Emlékezetes március 15-i, sőt október 6-i ünnepségeket rendeztünk. Volt is részünk feljelentésben! De megúsztuk...⁸

„Az én tantárgyam az ének-zene volt. Rengeteg alkalmat adott a nagy zeneszerzők: Bach, Haydn, Händel, Beethoven, Erkel, Liszt gyönyörű zenéjének meghallgatására s azok szépségének megismerésére.

Bartókon és Kodályon keresztül megszerettük a magyar népdalokat. Tudatosítottam növendékeimben, hogy a magyarok legszentebb imádsága a magyar Himnusz. Megmaradását Kodály Zoltánnak köszönhetjük, aki Rákosiék felszólítására sem volt hajlandó új himnuszt írni.

Az ének-zenét jól tudtuk a magyar irodalommal összehangolni. A nagyszünetekben egy-egy verset és zeneszámot adtunk elő az iskolarádióon.

– *Hogyan tudta vallásosan oktatni tanítványait?*

Tanítványaimat (osztályfőnök is voltam) a szülői házzal összhangban becsületes, őszinte, igazmondó életre neveltem. Osztálykirándulások alkalmával az egyházi művészetek, kiállítások és templomok megtekintése is maradandó élményt nyújtott nekik. Igyekeztem jó példával elől járni, így a gyermekekkel való kapcsolatomban őszinte, baráti és szeretetreméltó volt.⁹

A HATÁRAINKON TÚL

„1935-ben születtem a kárpátaljai Eszenyén. Édesapám Balog Sándor református lelkész. Születésem óta kapcsolatban állok Istennel, természetes volt számomra, hogy Isten létezik.

– *Hogyan élt a kommunista idők alatt?*

1944 óta nehéz időket kellett megélnünk, mert a falunkat megszállták az





oroszok. Sztálin kegyetlenül bánt a néppel. A papokat és a vallásos embereket üldözte, munkatáborokba kényszerítette. Kárpátalja száz papja közül hatvan letette a palástot, csak negyvenen maradtak, akik hűek maradtak hivatásukhoz. Köztük édesapám is. Nem hagyta el a falut, mert azt mondta: »Milyen pásztor az, aki elhagyja a nyáját.« Talán ezért nem bírták a későbbiekben kiirtani a hitet belőlem, mert édesapám példaképemmé vált. 1946-ban elvitték édesapámat, öt év szabadságvesztésre ítélték és három év kényszermunkára. Még emlékszem, édesapámnak ezek voltak az utolsó szavai: »Ne félj, csak higgy!« Az iskolában ki-közösítették a gyerekek a hitem miatt. Próbáltak átnevelni, és ezért külön átnevelő órákat tartottak, ahol olyasmiket mondtak: »Nincs Isten.« (...)

Nyolc éves voltam, amikor az oroszok elvitték a Bibliámat, mert nem akarták, hogy olvassam a Bibliát és Isten igéje szerint éljek. De Isten visszahozta nekem a Bibliát, mikor egy rokon visszaszerezte. (...) Csak úgy tanulhattam volna tovább, ha megvallom: „Isten nincs.” Ezzel nem csak hazudtam volna magamnak, hanem édesapámnak az emlékét is meggyaláztam volna. 1948-ban meghalt édesapám, de csak fél év után értesültünk róla. Egyetlen bűne volt: református lelkész.”¹⁰

1956, ÉS AMI UTÁNA JÖTT

„1956-ban, amikor Jászberény főterén a forradalmi tanács tagjai ledöntötték a

szovjet emlékművet, én az iskolában voltam, tanítottam, leányosztályban. A tangazdaságból a fiatalok értem jöttek, hogy menjek velük. (...) A forradalmi tanács és a tanulók leváltották Kovács Mihály igazgatót, és engem választottak helyette. Kovács Mihály a forradalom alatt nem engedte haza a lányokat, sőt ki kellett menni gyakorlatra a földekre. A lányok félték, mert a nagykáptai úton szovjet tankok haladtak a város felé, bármikor rájuk lőhettek volna. Amikor engem megválasztottak, azt mondtam nekik, hogy most már nyugodtan hazamehetnek, lehet járni templomba, újra lesz hitoktatás.

– *Mi történt azután, hogy levették a forradalmat?*

1957 elején kb. április-májusban valamikor egy nap a Tompa Mihály utcai lakásomba értem jött egy rendőr letartóztatási paranccsal az éjszaka közepén. Bekísért, és hajnalig vattolt egy Faragó nevű százados. Tettleg nem bántalmazott, de ordítozott, gumibottal hadonászott és egyszer azt mondta: »Az anyád istenit, te bitang fasiszta, majd adok én neked.« Egy időre a jászberényi börtönbe zártak, majd május utolsó napján átvittek Szolnokra a megyei börtönbe, ahonnét 1957. szeptember 12-én szabadultam.

– *Tulajdonképpen mivel vádolták Vilmos bácsit?*

A tangazdaság területén, tanyákon élő emberek földjét '56 előtt beolvasztották a tangazdaság földjébe. '56 után (...) az emberek hozzám jöttek, hogy adjam vissza a földjüket. Önkényes





földosztással vádoltak, pedig én nem osztottam. Elküldtem az embereket, hogy menjenek el a Minisztériumba, és kérdezzék meg, hogy oszthatom-e. Meg azzal is vádoltak, hogy felbujtó voltam a forradalom alatt. (...)

A megyei oktatási osztály vezetője ezt mondta: »Amíg én vagyok az osztályvezető, Fraknó Vilmos nem taníthat.«. Megjelentetett egy cikket a Szolnok Megyei Néplapban *Vili bácsi és 51 leány* címmel. Ez a cikk koholt rágalmakat tartalmazott. (...) Nemcsak pedagógusi pályámat akarta kerékbe törni, de Istenbe vetett hitemet is be akarta mocskolni, hogy lejárasson a hívő emberek előtt. (...) Közbenjárására a Minisztérium eltiltott a pedagógusi hivatás gyakorlásától.¹¹

BEFEJEZÉS, KONKLÚZIÓ

„– Ha még egyszer végig kéne csinálni, mit változtatna?

Így visszanezve úgy látom, még határozottabban kellett volna a hitemet megvallani, legyőzni a félelmemet.

*Eltűnődöttünk azon, hogy az elmúlt 40 év milyen nehéz időszak lehetett azoknak, akik tényleg hittek Istenben. Majdnem könnyes szemmel indultunk haza, de útközben elgondolkoztunk azon, milyen lett volna, ha mi is abban a korban élünk, dolgozunk, és neveljük a jövő nemzedékét.*¹²

Vilmos Bácsi 78 éves. Látása erősen megromlott, járása, mozgása nehézkes. Kísérő nélkül nem tud közlekedni, de eljár a templomba és töretlenül hiszi, hogy sorsa

*például szolgál majd unokái számára. Féltő, hogy a Vilmos bácsik sorsa addigra már csupán történelemmé közönyösül.*¹³

„Magamról még annyit, hogy másfél éve látóidegeim elsorvadtak, és megvakultam... – itt abbahagyta a beszédet, majd sírva folytatta tovább. – Van egy kis fehér botom, és azzal már ki tudom kocogtatni, hogy merre van a Szentkúti templom. A jóemberek mindig segítenek rajtam, ha netán eltévednék.

*Fraknó Vilmos az az ember, aki vak, de mégis lát, mert Isten igéjének fénye mutatja neki, hogy merre menjen. Ez a fáklya akkor gyulladt meg, mikor befogadta Jézus Krisztust a szívébe. Ez a fáklya mutatja neki az utat, amerre mennie kell, és irányít mindanyiunkat most és mindörökké.*¹⁴

JEGYZETEK:

- ¹ Gálik Márton 6. osztályos tanuló riportja Kőrösi Gyulával.
- ² Geiger Andrea, Orbázi Tímea és Rudák Melinda riportja Székely-Bencze Ilonával.
- ³ Almási Beatrix 6. osztályos tanuló írása nagymamájáról.
- ⁴ Sánta Adrienn és Urbán Anita 6. osztályos tanuló riportja Éva nénivel.
- ⁵ Bolváry Ferencné nyugdíjas pedagógus visszaemlékezése.
- ⁶ Horváth Zsuzsanna 11 éves tanuló riportja nagymamájával, Mák Istvánnéval.
- ⁷ Szegletes Sarolt 6. osztályos tanuló riportja Tomorné Gertheisz Magdolnával.





- ⁸ Bognár Zsolt, Pintér Andrea, Jancsó Brigitta és Szegletes Sarolt 6. osztályos tanulók riportja dr. Kovács Józsefnél.
- ⁹ Pintér Andi 6. osztályos tanuló riportja Kután Ilonával.
- ¹⁰ Kiss Attila és Nagy László 8. osztályos tanuló riportja Gulyás Lászlóné kárpátaljai származású zenetanárnővel.
- ¹¹ Almási Andrea riportja Fraknó Vilmos-sal.
- ¹² Sánta Adrienn és Urbán Anita 6. osztályos tanuló riportja Éva nénivel.
- ¹³ Almási Andrea riportja Fraknó Vilmos-sal.
- ¹⁴ Kovács Viktor 8. osztályos tanuló riportja Fraknó Vilmos-sal.





Iskola

A NAGYENYEDI BETHLEN GÁBOR KOLLÉGIUM MÚLTJA, JELENE ÉS JÖVŐJE

SIMON JÁNOS

A „nagyenyedi kohóban”
dolgozni nem egyszerűen
pénzkereseti lehetőség, hanem
hívatus: a tehetségek gondozása,
felkarolása, olyan becsületes, erős
jellemű, istenfélő emberek képzése, akik
tudják, hogy melyik kis és nagy
közösséghez tartoznak, ismerik
gyökereiket, és az életben becsülettel
megállják helyüket. Erdély
magyarságának szüksége van
a Bethlen Gábor Kollégiumra,
és fordítva.

A nagyenyedi Bethlen Gábor Kollégium jelenét és jövőjét csak abban az esetben érthetjük meg, ha megismerkedünk annak történelmével. A XVII. században Bethlen Gábor, Erdély fejedelme volt az a személyiség, aki rájött arra a tényre, hogy az osztrák és török szorítása alatt élő magyar nép csak úgy

maradhat meg, ha felzárkózik a nyugat-európai kultúrához és gazdasághoz. Erdélyben Bethlen Gábor idején felértékelődik a tudás, a képzettség, az iskolázottság. Ezt bizonyítja az a tény is, hogy a fejedelem által megerősített törvény biztosítja a jobbágyok tanulási szabadságát. Ez időben Erdély minden területén működtek iskolák.

A bölcs fejedelem 1622-ben akadémiai rangra emeli a gyulafehérvári iskolát, és a nyugati egyetemek mintájára szervezi azt meg. Üzenete mindmáig felelős: „Teremteni kell itthon egy erdélyi Heidelbergát, megékesíteni tudós professzorokkal, és gyűjteni köréjük nagy számmal tehetséges és tanulni vágyó, igyekvő ifjakat – legjavukat kiválasztani a társadalom és a közélet szolgálatára”. Több tudós professzort hoz külföldről, akiknek tapasztalata van az akadémia irányításában és megszervezésében. A főiskolán tanuló diákokat további fejlődésük érdekében Nyugat-Európába küldi, hogy onnan hazatérve az erdélyi körülmények között adják tovább az ott szerzett tudást és kultúrát. A történelem igazolta Bethlen Gábor elképzeléseit. Apáczai Csere János, Misztótfalusi Kis Miklós, Pápai Páriz Ferenc, Bód Péter, Gelei Katona István, annak ellenére, hogy Hollandiában kitűnő ajánlásokat kapnak professzori székek elfoglalására, mégis hazajönnek, hogy itthon, Erdély magyarjai között szórják szét a tudás magvait. Apáczai Csere János haladó





pedagógiai tevékenysége mellett vallja és megerősíti az anyanyelv használatának a szükségességét az oktatásban. Ma is sok olyan kifejezés létezik a tudományokban, amelyeket Apáczai Csere János használt először magyarul.

A kollégiumot gyakran zaklatják a tatár hadak. Ezért Apafi Mihály fejedelem úgy határoz 1662-ben, hogy Enyedre költözteti, abba a városba, amelynek a környékén találjuk a kollégium birtokait. Közel egy félszázadot átfogó építő munka után a Rákóczi szabadságharc idején, 1704-ben Rabutin generális csapatai egy büntető hadjárat folyamán lerombolják a várost, felgyújtják a kollégiumot. A hamuvá lett iskola nagyon nehéz helyzetbe kerül. A diákok szétszóródnak, kilátástalanná válik a kollégium további sorsa. Pápai Páriz Ferenc az, aki nem adja fel a reményt, és I. György angol királyhoz fordul segítségért. Pápai magas diplomáciai érzékének köszönhetően a kollégium megkapja az úgynevezett „angol pénzt”, amely lehetővé teszi az újjáépítést. E támogatás révén a XVIII. század közepén felépül a jelenlegi Ó-kollégium. A XIX. század derekán, 1850-ben átadják a jelenlegi főépület déli szárnyát, majd 1885-ben a keleti szárnyát is.

1849-ig többé-kevésbé zavartalanul folyik az oktatás. Több száz értelmiségit, teológust, bölcsészt, író, költőt bocsát ki kapuín az ősi kollégium. 1849. január 9-én Avram Iancu és Axente Sever csapatai közel 1000 idősét és gyereket gyilkolnak meg, felgyújtják a várost, a kollégiumot. Az iskola könyvtárájának nagy része a lángok

martalékaivá válik. Ekkor is helytálló lett volna Sütő András, a kollégium egykori diákjának 1979-ben mondott beszéde, amikor is az Órhegyről az iskolára tekintve a következő mondattal kezdte az interjúját: „Itt nyugszik a hajdani és majdani Bethlen Gábor Kollégium”. Valóban, 1849. január 9. után porban és hamuban állott a kollégium, de megmaradt a tanárok és diákok elszántsága: hittek az újjáépítésben, a jövőben, nem adták fel reményeiket, sőt 1853-ban megalakul az a tanítóképző, amely kisebb megszakításokkal minden évben szép számban engedti útjukra azokat a „tűzfelelősöket” akik továbbítják a magyar gyermekekben azt a Bethlen szellemet, amelyet ősi iskolájuktól kaptak. Jelszavuk az, amit már Apáczai is magáénak vallott, hogy „a diák nem köcsög, hogy megtöltsük, hanem fáklya, hogy meggyújtuk, hogy tovább világítson, s tovább adja azt a tüzet, amit tanáraiktól kapott.”

Trianon újabb tragédia az iskola életében. Elszakadás az anyaországtól, az anyaország kultúrájától. Áprily Lajos 1922-ben a kollégium 300 éves jubileumi ünnepségére előadott ódájában így jellemzi ezt az időszakot:

„Az újrakezdés vakmerő reménye legyőzte itt az ostromló halált.”

1940 szeptemberében a „bécsi döntés” után ismét teljes bizonytalanságba kerül a Kollégium, sokan elmenekülnek, a tanuló ifjúság egy része elszakad a kollégiumtól. Újabb Pápai Páriz Ferencekre van szüksége mind az iskolának, mind tanítványainak, hogy megkezdődjön az újjászervezkedés. Újból



talpra állottunk. 1948-ban minden ingatlant elvettek a kollégiumtól. A Kárpát-medence egyik leggazdagabb magyar iskolájából a Kárpát-medence egyik legszegényebb iskolája lett. A tanári kar nehéz körülmények között, de erős akarattal próbálta megőrizni alapító fejedelmünk intő szavait, szellemi hagyatékát. Igyekezett megtartani sajátos jellegét. „A hagyományos, építő jellegű demokratikus Bethlen szellem ezután is megmarad a kollégiumban” – mondja Vita Zsigmond, a kollégium egykori tanára, író, publicista.

1989 decemberének eseményei mindenki lelkében felcsillantották a reményt. Valóra vált Sütő András jóslata: a majdani kollégium újjáéledése. A következő időszakban a líceum visszakapja a kollégium elnevezést. Újraindul az 1979-ben önkényesen beszüntetett tanító- és óvónőképző, német és holland támogatásból sikerül felújítani az osztályok bútorzatát. Jobb körülmények között élhetnek bentlakó tanulóink, akiknek zöme Erdély minden tájáról toborzódott hozzánk. Egy újabb fel lendülés tapasztalható. Az 1994/1995-ös iskolai évben több mint 1100 diák tanul magyar nyelven a kollégium padjaiban, amely újból tele van. Kilépünk az 1989 előtti elszigeteltségből, több magyarországi iskolával létesítünk testvériskolai kapcsolatot. 2004 márciusában kormányhatározat dönt: a kollégium főbb épületei és a tanári lakások nagy része a Református Egyházkerület tulajdonába kerülnek. A sötét alagút végén már látható a fény. Reménykedünk az újjáépítésben, a Phoenix ma-

dár feltámadásában. Tanári karunk és diákságunk soha nem adta fel azt a reményt, hogy iskolánk visszanyerje ősi státusát, ezért a szocializmus sötét éveiben is igyekeztünk becsempészni a diákok lelkébe a bethleni szellemiséget, a keresztyén erkölcsi értékeket. Most már minden reményünk megvan, hogy jogilag is és tartalmában is Bethlen Gábor Református Kollégiummá válhassunk. Az Erdélyi Református Egyházkerület Főtiszteletű Püspöke, Papp Géza többször is kiemelte az egyházkerület és személyes támogatásának fontosságát. Hála a Jó Istennek, újra együtt vagyunk: a templom és az iskola.

A demokráciát nem egyszerű megtanulni. Különösen érvényes ez nálunk. A valóság igazolta, hogy nehéz az áttérés a kommunista diktatúráról a piacgazdaságra. A hazai társadalomban mind jobban növekszik a szakadék a nagyon gazdagok és nagyon szegények között. Középréteg alig létezik. Ilyen körülmények között elsősorban az erdélyi magyarok között mind nagyobb és nagyobb méreteket ölt a kivándorlás. A demográfiai hullámvölgy még jobban megtizedeli az erdélyi magyarságot. A romániai tanügyi rendszer ma is ugyanolyan központosított, mint a szocialista diktatúra éveiben. A szórvány szórványa vagyunk. Az említett tények következménye az, hogy diáklétszámunk 1100-ról az idei tanévben 800-ra csökkent.

Akaratlanul is feltevődik a kérdés, hogy van-e jövője a Bethlen Gábor Kollégiumnak, érdemes-e itt tanulni, megvan-e még a Bethlen-szellem, vagy



csak a múlt eredményeivel dicsekedhetünk, és tétlenül várjuk az elmúlást.

A jelenlegi helyzet jó ismerőjeként nyugodt szívvel és meggyőződéssel jelentem ki, hogy igenis életképesek vagyunk, élünk, dolgozunk, és van bennünk akarat és erő az újjáépítéshez. Mi, nevelők tudatában vagyunk annak, hogy a „nagyenyedi kohóban” dolgozni nem egyszerűen pénzkereseti lehetőség, hanem hivatás: a tehetségek gondozása, felkarolása, olyan becsületes, erős jellemű, istenfélő emberek képzése, akik tudják, hogy melyik kis és nagy közösséghez tartoznak, ismerik gyökereiket, és az életben becsülettel megállják helyüket. Erdély magyarságának szüksége van a Bethlen Gábor

Kollégiumra, és fordítva. A kollégiumnak is szüksége van a magyarságra, a szórványra, Enyedre, az isteni gondviselésre, azokra a fiatalokra, akik nélkül nincs jövő, és azokra a vendiákokra, akiknek a szelleme védőpajzsként őrködik az alma mater felett. Úgy, ahogy Bethlen Gábor halálának órájában utolsó gondolatával is Istenbe való hitét erősítette meg: „Ha Isten velünk, kicsoda ellenünk? Senki sincsen, bizonyára nincsen.” Nekünk is ez a gondolat ad erőt és reményt.

Az előbbieken azt állítottam, hogy igenis életképesek vagyunk. Ennek bizonyítására szeretnék felsorolni néhány adatot.



A kollégiumban végzett tanulók több mint 80%-a jó eredményekkel tanul tovább az egyetemeken, főiskolákon. Mindent elkövetünk azért, hogy ez az ősi intézmény aktívan részt vegyen diákokkal és tanárokkal egyaránt a Kárpát-medence magyar kulturális, tudományos, pedagógiai tevékenységében. Minden évben színvonalasan megszervezzük a Bethlen-napokat, rangos tartalommal töltve. Ezen alkalommal minden esetben sok hazai és magyarországi neves személyiség, tudós, költő, politikus látogat el hozzánk.

A XXI. században élünk, felhasználjuk a modern tudományok vívmányait. Ugyanakkor sok tekintetben konzervatívak vagyunk, a nevelésben, a hagyományok ápolásában. A Bethlen Gábor, Apafi Mihály korában született kollégiumi működési szabályok hosszú ideig mintául szolgáltak az erdélyi református kollégiumok megszervezésében. Ez a demokratikus önszerveződés az életre nevelte az ifjakat. Már az iskolában hozzászoktatta ahhoz, hogy bízzanak saját maguk erejében, hogy saját maguk keressék a kiutat a nehézségekből. Talán ezek a több évszázados múltra visszatekintő diáktörvények, a sajátos diákélet is hozzájárult ahhoz, hogy Benedek Elek így szóljon az Enyedre érkezőhöz:

„Lépjete be a kapun és bizony mondom, meg nem bánjátok, mert nemes szív és nemes elme művének gyönyörűségében lesz részetek. (...) Nincs még egy olyan kollégium sem Erdélyben (...) melynek oly sok országos hírű professzora lett volna, mint a

Bethlen Kollégiumnak. (...) Nekem úgy tetszik, hogy Nagyenyed felett szüntelenül ott lebeg a nagy fejedelemnek, Bethlen Gábornak emlékét és szívét megtermékenyítő szelleme, – s csoda-e, ha a Bethlen Kollégium a leg gazdagabb nagy nevekben.”

A XX. században is büszkeséggel folytathatjuk az előző évszázadok hosszú névsorát újabb nevekkel:

Áprily Lajos, akinek lírájában sokszíniúen visszhangzik a „vitélő iskola”, Enyed és a várost övező táj a maga szépségében, változatosságában. Kiemelkedő helyet tölt be az enyedi diákok lelkében a *Fejedelemhez* és az *Enyedi diákok* ünnepélyes, lelkesítő hangulatú verse.

Sütő András így emlékszik vissza az ókollégiumban töltött évekre: „a tanítóképezde padjaiban töltött esztendő hasonlítanak a fűgéhez, amelyről tudós emberek mondják, hogy virágját sohasem hullatja el, hanem – mint a reménység magzatát körülnövi azt gyümölcsével.” Berde Mária lélekben megenyhül, mikor Enyedre gondol: „De a tavaszi időt ahogy ott kinyílik: Mindenüvé vittem – elviszem a sírig.” A sort folytathatnám a következő nevekkel, Sipos Domokos, Kónya Sándor, Mészely Józseffel, aki nagyszerű érzékel és művészettel a fiatal olvasó nemzedék kialakításán fáradozik, aki Gáspár János gyermekirodalmi úttörő munkájának korszerű folytatója. Sipos Domokos így fogalmazza meg véleményét: „Így újulnak meg benned, mint örökké változatlan, áldott őstalajban az egymásra nőző erdők – nemzedékek-nemzedékek után.” Vagy Tomos



Hajnal, akinek a versei 1993-ban jelentek meg.

E hagyomány továbbvivői azok a jelenlegi kollégiumi tanulók, akik különböző erdélyi és kárpát-medencei irodalmi versenyeken öregbítik a kollégium hírnevét. Molnár Enikő középiskolai tanuló például *A magyarság sorsproblémái Wass Albert regényeiben* címmel meghirdetett irodalmi pályázaton I. helyezést ér el Budapesten 2004 májusában.

Ahhoz, hogy megértsük a jelenlegi önképző körök munkáját, a cserkésztevékenységet, a diáktudományos-kutató tevékenységet, hogy észrevegyük azt, hogy nem a véletlen műve, hanem egy folyamat folytatása diákjaink kitűnő szereplése a TUDEK diák-tudományos versenyeken, tudnunk kell, hogy ez annak a munkának a folytatása, amit a Kollégium híres tanulói és tanárai évszázadokkal ezelőtt elkezdtek. A legnagyobbak közül megemlíthetjük Bolyai Farkast, Sipos Pált, aki az első eredeti matematikai tanulmány szerzője, Benkő Ferencet, az író, gyűjtőt, tudóst, aki szépirodalmi és geográfiai munkája mellett 1796-ban hivatalosan is megnyitja Közép-Európa legrégebbi múzeumát, amely ma is létezik „Ráritátum et rerum naturalium múzeum” néven. A kollégium tanárai körében népszerűségnek örvend a könyvek, szemléltető eszközök, ritkaságok gyűjtése. Írott dokumentum van arról, hogy már 1726-ban létezik Enyeden múzeum és nagyon értékes könyvgyűjtemény. A többszöri égés és iskolarombolás ellenére ma is nagyon nagy szellemi értékek

találhatók az úgynevezett Dokumentációs könyvtárban. Ide is bejárnak a diákjaink kutatni, a 72 000 könyv valamelyikét fellapozva tanulmányozni múltunkat, híres elődeinket. Így születnek nálunk a diák-tudományos munkák.

A természetjárás is nagy hagyománynak örvend az iskolánkban. Enyed környéke csodálatos természeti szépségeket tartogat a turisták számára. Diákok és tanárok büszkéek vagyunk arra, hogy követői lehetünk a kollégium vándor óriásainak, Kőrösi Csoma Sándornak, Fenichel Sámuelnek és dr. Sáska Lászlónak.

Önképző körökön a rajztanár irányításával tanulják meg diákjaink azokat a technikákat, stílusirányzatokat, melyek segítségével méltó követői lehetnek a kollégium nagy festőinek, azoknak a nagy festőknek, akik a kollégium padjai közül a magyar festészet nagyjai közé kerültek. Mint Barabás Miklós, a XIX. század legjelentősebb portréfestője; Barcsay Jenő, aki később a magyarországi művészet jelentős személyisége, európai hírű konstruktivista művész; Pataki László, aki Bécsben folytatja festészeti tanulmányait; Gruzda János, akit Muradin Jenő műkritikus a tél festőjeként emleget; Szombati Szabó Csaba, a Magyar Televízió grafikus művésze; Incze János dézsi festő; János László; és a napjainkban élők közül Hollányi Julianna, Balogh István, Lőrincz Lehel és sokan mások.

A fáklya régi, csak a kezek és ecsetek változnak, azok a kezek, amelyek tovább viszik a nagy elődök által megkezdett hagyományokat.



Nem utolsósorban írhatnék a testnevelésről, azokról a „tornavizsgákról”, melyeknek több mint 100 éves hagyománya van. Arról, hogy iskoláinknak nincs sport szakosztálya, de szinte folytonosan vannak országos bajnokai az atlétikai számokban. A tornakert varázsa vonzza a sportolókat, a meghitt percekre vágyó diákokat.

A líceum tanulói képességeiknek megfelelően választhatnak a matematika-informatika, kémia-biológia, tanító-óvónőképző vagy a könyvelői osztályok között. Két jól felszerelt, internetes hozzáféréssel ellátott számítástechnikai laboratórium áll a tanulók rendelkezésére. Lassan, de évről-évre jobb körülményeket tudunk biztosítani diákjainknak.

A Kollégium dicső múltjának és reményteljes jövőjének az elismeréseként 2003-ban elnyerte a Magyar Örökség Díjat, mely nagyon sokat jelent mindnyájunk számára. Azt, hogy lesz még a kollégiumnak a múltjához méltó dicsősége.

Az előzőekben felsorolt tevékenységek, önképző körök, kirándulások, meg-

hitt beszélgetések, a diák önkormányzat, a nagyfokú tolerancia a mássággal szemben, a történelmi hagyományok, az ódon falak szellemisége, és az a sok-sok esemény, mely szervesen kiegészíti a tanórán szerzett ismereteket, a jövőbe vetett hit, a „tűzfelelősi” megszállottság, sok ezer enyedi véndiák és a jelenlegi 800 diák jelenti a Bethlen Gábor Kollégiumot.

Jelenti ugyanakkor a „Bethlen szellemet”, amelyről oly sokat írtak, melynek a forrása az a Bethlen Gábor, aki országot, népét szerető, építő fejedelem, mely évszázadokon keresztül megadta az újrakezdés vakmerő reménységét.

Gondjaink nekünk is vannak. Tudatában vagyunk annak is, hogy sok tennivalónk van még. De szentül hiszünk a megújulásban, bízunk abban, hogy Isten megáldja becsülettel, hűséggel, szeretettel végzett munkánkat.

Makkai Sándor gondolataival fejezem be mondanivalómat: „Ezrek és ezrek között imádságos szívvel könyörögök én is erőtlen szavammal, őszinte vágyakozással, a Bethlen Gábor Kollégium jövődjének múltjához méltó dicsőségéért.”



A NAGYENYEDI BETHLEN GÁBOR KOLLÉGIUM¹

BEKE GYÖRGY

Azért tarthatjuk az erdélyi magyar iskolák jelképének, mert négy hosszú évszázad során annyi veszedelmet, hatalmi erőszakot, tűzhalált, ármányt és bosszúállást szenvedett el, mint kevés más iskolatársa. Mintha nemzeti balsorsunk itt akarta volna próbára tenni ellenálló erőnket, szívósságunkat és hűségünket. (...) Egy iskola szellemi erejét, a tanárok tudásának a szintjét legjobban a tanítványaik életpályáján lehet lemérni.

Nagyenyed Erdély legendás városa. Legendáját költő fiai, Aprily Lajos és Jékely Zoltán énekelték meg. De ez a legenda nemcsak költői lelemény, hanem történelmi tényekre alapozódik. És ezek a történelmi tények Enyed kollégiumát valamennyi erdélyi iskola valóságos jelképévé avatták. Nemcsak az iskola életkora okán, lévén az idei, 2003-as évben 381 esztendőős. Nemcsak azon a jogon, hogy diákjai az idők során Erdély minden részéből sereglettek ide, székelyek, délerdélyiek, mező-

ségiek, úgy, hogy a Bethlen Kollégiumot joggal nevezték Schola Transsylvania-nicának, Erdély iskolájának. Még csak az sem az egyetlen ok, hogy az enyedi diákok a társadalom minden rétegét képviselték, többségük pedig papok, tanítók, iparosok, földművesek gyermekei közül kerültek ki. Népiskola volt, de a tudás legmagasabb szintjén.

Azért tarthatjuk az erdélyi magyar iskolák jelképének, mert négy hosszú évszázad során annyi veszedelmet, hatalmi erőszakot, tűzhalált, ármányt és bosszúállást szenvedett el, mint kevés más iskolatársa. Mintha nemzeti balsorsunk itt akarta volna próbára tenni ellenálló erőnket, szívósságunkat és hűségünket.

Bethlen Gábor, a nagy fejedelem a béke és a tudás szigetének szánta a kollégiumot, mikor 1662-ben Gyulafehérváron megalapította. Ő maga is a béke embere, noha újra meg újra a hadak útjára kellett lépnie. Az emlékiró Kemény János fejedelem, aki eszményképének tekintette Bethlent, megírta róla, hogy „nem hadakozáshoz született ember semmi természetiben.” Kollégiumában nem vitéz katonákat, hanem nagylelkű tanítókat és papokat akart nevelni. De ellenséges hadak, felbőszített martalócok újra és újra ennek a békés szigetnek az elpusztítására törtek.

Alig 36 évvel a Kollégium megnyitása után, 1658-ban török-tatár hordák érkeztek Fehérvárra, hogy megboszoszadják II. Rákóczi György fejedelem meggondolatlan lengyelországi kalandját. Az egyik első magyar nyelvű törté-



nelmi feljegyzésből, Szalárdi János *Siralmas magyar krónikájából* tudjuk, hogy a fehérvári könyvtáros, Pápai János a székesegyház egyik sekrestyéjébe befalaztatta magát a legértékesebb könyvekkel és iratokkal együtt. A fosztogató tatárok kincset sejtettek a friss falazás mögött, kibontották, és dühükben, amiért arany és ezüst helyett egy kövér embert és könyveket találtak, Pápai János uramat ló farkához kötötték, és úgy hurcolták egészen Váradig, ahol nyoma veszett. A könyveket pedig elégették.

Emiatt tudjuk csak 1662-től nyomon követni a Bethlen Gábor Kollégium sorsát, valamint a tanárok és a diákok történetét. Ugyanis négy esztendő múltán az akkori fejedelem, I. Apafi Mihály újraalapította a Kollégiumot. Mégpedig Nagyenyeden, mivel ennek környékén feküdtek a hatalmas Apafibirtokok, amelyek a tudás otthonát táplálhatták.

Újabb 42 esztendővel később labancok jelentek meg a Kollégium falainál. A diákok hősiek védekezését olyan irodalmi remekművekből ismerjük, mint Jókai Mór novellája, *A nagyenyedi két fűzfa*. A Kollégium mögött, a Kápolnádombon emlékkő van 28 névvel: ők az 1704-es nagy labancdúlás diák áldozatai. Mivel a labancveszély nem múlt el, az enyedi Kollégium diákjai és tanárai elhúzódtak a közeli sziklabarlangba, Torockónál, ott folyt tovább a tanítás. A barlang bejáratánál diák őrszem, ha ellenség közelednék...

Jókai Mór másfél évszázaddal a dorogokkal harcoló és a labancokat meg-

szalasztó enyedi diákok hőstette után írta meg a novellát, 1853-ban. Bizonyítja azt a körülményt, hogy a legenda elevenen élt a környéken, egész Erdélyben, az író is találkozott vele. És időszerűvé tette a hajdani pusztítás emlékének megidézését az újabb dráma, iszonyúbb minden előzőnél: Enyed városának és Kollégiumának felégetése 1849 januárjában. Avram Iancu félrevezetett, vérszomjas lázadói tökéletes munkát végeztek. Nemcsak a város magyar lakosait gyilkolták le mind egy szálig, de a Kollégium épületét is módszeresen égették fel. Minden osztályterembe és bentlakási szobába szalmát szórtak, és külön-külön gyújtották meg a máglyákat, nehogy egyetlen fal is megmenekülhessen.

De a Bethlen Kollégium mégse veszett el egészen. Összefogott Erdély, hogy újjáépüljön. Mikó Imre gróf, Erdély Széchenyije gazdag könyvtárat, értékes közetgyűjteményt adományozott az iskolának. A szörnyű pusztítás híre eljutott Angliáig, és az angol protestánsok jelentős összeget gyűjtöttek össze az újjáépítés támogatására. Több, mint tíz esztendőre volt szükség a ma is álló Kollégium felépítéséhez. A tanítás ezalatt is tovább folyt a városi házakban, kényszertantermekben.

Folytatódott a Kollégium kálváriája a második világháborúban, amikor 1943 őszén Antonescu fasiszta kormánya bezáratta az iskolát, két másik dél-erdélyi társával együtt. Roppant kényes helyzet alakult ki. Az észak-erdélyi magyar írók, értelmiségiek azt kérték a budapesti kormánytól, hogy ne éljen hason-



ló válasszal, és a román iskolák közül Észak-Erdélyben egyetlen egyet sem zártak be.

Messze Angliában a Ceausescu-diktatúra alatt is figyelemmel kísérték a nagyenyedi Kollégium sorsát. A nagy jelentőségű támogatások jogán egy kis-sé a maguk iskolájának is tekintették a református kollégiumot. Mikor ravasz csellel egyesíteni akarták a Bethlen Kollégiumot a helybeli Avram Iancu román középiskolával, erélyesen tiltakoztak Londonból. A ravaszul kieszt „egyesítést” el kellett halasztani. De a diktatúra utolsó időszakában a román hatóságok már az angol tiltakozással sem törődtek, és a rég tervezett „egyesítést” mégiscsak véghezvitték.

Igaz, már nem sok volt hátra a diktatúrából: az 1989-es változáskor a Bethlen Kollégium önálló magyar iskola lett megint.

Hogyne láthatnánk jelképet abban, hogy ezen a lényegében szór-vánná lett enyedi vidéken a Bethlen Kollégium mindig meg tudta védelmezni önmagát! Míg a Székelyföldön magyar etnikai tömb oltalmazza a magyar iskolákat, Nagyenyeden ezt a szerepet a történelmi múlt tölti be.

Egy iskola szellemi erejét, a tanárok tudásának a szintjét legjobban a tanítványaik életpályáján lehet lemérni. Jakó Zsigmond és Juhász István kolozsvári történészek írják: „Ha feltételezzük, hogy 1662 és 1730 között évenként legkevesebb 200 növendék, 1731 és 1750 között évente 500 tanuló, 1751 és 1848 között pedig évente 800 diák látogatta a különböző osztályokat,

minden túlzás nélkül állíthatjuk, hogy Bethlen Gábor iskolája a feudalizmus nehéz körülményei között, csak enyedi korszakában több, mint 100 000 ifjút részeltetett a művelődés javaiban.” Soha ilyen lustrát nem tartottak Bethlen Gábor kollégiumában. Jelentkeztek ezen a történelmi névsorolvasáson erdélyi tájak fiai, de Erdélytől távolabbi vidékek szülőttei is, szép számmal. Azt is „elmondták” a felszólított vendiákok, hogy ki mire vitte az életben, vagy milyen pályán igyekezett gyümölcsöztetni az Enyeden szerzett tudást és átvállalt lelki örökséget. Jakó Zsigmond szétbontotta a névsorokat a diákok társadalmi összetétele szerint is, hogy bizonyítsa: ama százezer fiatal, javarészből falusiak és városiak, kétkezik és mesterek, papok és kismesterek gyermeke, s hogy ezek szelleme uralkodott Enyeden, ez tette a szolgálat alázatos munkásai-vá az arisztokrácia gyermekeit is, egy Kemény Zsigmondot például!

Kemény Zsigmond író mellett olyan diákok öregbítették a Kollégium hírnevét, mint Bethlen Miklós kancellár, Bod Péter, az első magyar irodalmi lexikon szerzője, Aranka György, a marosvásárhelyi Erdélyi Nyelvművelő Társaság alapítója, Kőrösi Csoma Sándor nyelvész, Kelet-kutató, Barabás Miklós, a 19. század legnagyobb portréfestője, Bolyai János matematikus zseni, Áprily Lajos költő...

És hány nemesi oklevelet kelteztek Enyeden! A nagy fejedelem egy hónappal halála előtt elrendelte, hogy Erdélyországban és a Partiumban, a Részeken – uralmának területén – a kollégistákat





és utódaikat nemesség illeti meg. A „tanulás révén megvalósuló örökváltás” révén parasztfiúk szellemi kiválasztódással léptek fennebb a társadalmi létrán. Erdélyi falusi iskolákban nemesített tanítók oltották tanítványaikba a felemelő, megvédelmező tudást.

Kőrösi Csoma Sándor neve az örök emlékezetű vendiákok között bizonyosága annak, hogy a nagyenyedi Kollégiumban még a „latinitás” időszakában is az anyanyelvűség volt a vezérlő eszmény. A csomakőrösi székely parasztfijában a Kollégium ébresztette fel az elhatározást, hogy életét a magyar nyelv titkainak megfejtésére, születése helyének felderítésére fordítja. Enyeden Benkő Ferenc professzor, tudós elme már 1790-ben magyar nyelven, magyar viseletben tartotta meg székfoglaló beszédét. Ugyanő több tankönyvet írt magyarul.

Egy korabeli másik professzor, Herepei János hatásának tulajdoníthatjuk Csoma Sándor elhatározásának beérlelődését. Enyeden felismerték, hogy az anyanyelvűség mellőzése miatt Erdély a Habsburg-birodalom elmaradott tartományává süllyed, ahol visszefénye sem vibrál többé a fejedelemség korabeli virágzásának, sárba fulladnak a legszebb szándékok, eltompulnak az agyak. A haladás útja az anyanyelv jogaiba emelése, őrzése, pallérozása.

Olyan enyedi örökség ez, amely megtartó erő napjainkban is, nemcsak a kisebbségi tartományokban, hanem az anyaországban szintén. Bethlen Gábor Kollégiuma az egész magyarság tanítója!

JEGYZET:

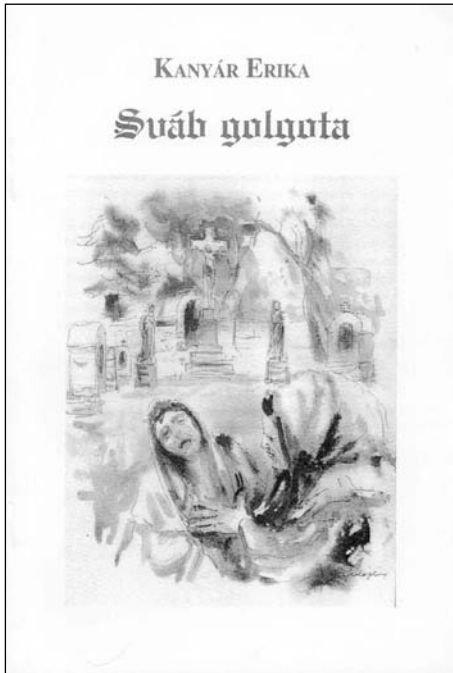
¹ A nagyenyedi Bethlen Gábor Kollégium 2003-ban Magyar Örökség Díjat kapott. Az itt közölt írás Beke Györgynek a díj átadásakor elhangzott laudációja.



Könvüismertetés

HONTALAN IDŐK SODRÁSÁBAN

BOROS EDIT



Kanyár Erika – a Veszprémben élő tanár, író – kisregénye, a *Suáb golygota* – a szerző bevallása szerint – dokumentumregény: a magyarországi németek második világháború utáni kitelepítésének világát, a világban „hontalanná” lett emberek „sorstalanságát” idézi.

A mű hitelének megteremtésében sokat segített *Véress D. Csaba* történész

Lókút című monográfiája, *Piller Ignácné sz. Auer Katalin* – az eseményeket átélő szemtanú – elbeszélése, valamint a Lókútról származó család legendáriumának sok-sok emléktöredéke. A szerző bevezető szavai (a sugallatos zsoldár-idézet – mottó mellett) erre utalnak: „Ajánlom édesanyám, Kanyár Józsefné sz. Navratyil Klára, barátnője, Auer Katalin (...), és mindazok emlékezetére (...), akiket a történelmi végzet kitett a kitelepítés szörnyűséges szorongattatásainak.”

A történelmi bevezetés egyben utalás a zsidóság kálváriájára is. A szenvedő élet leírásának oly mértékű kiszélesítése ez, amely megrendítővé és hitelessé teszi az írást. A zsoldárok köréből vett mottó megragadó erővel jeleníti meg az előrevetített sorstragédiát. „Énvelem együtt szabadítsd azokat, / Imitt-amott kik látnak háborúkat, / Méltatlan szenvednek nehéz bosszúkat...” (Psalmus, XXV).

A kiszolgáltatott élet stációit két síkon is tükrözi az író: az elbeszélő és a kortanú (egy narrátor) révén. Az alkotás egyrészt az írói fantáziával újraélt események hálózata, annak a szenvedéstörténetnek a felmutatása, amely évezredek óta – Pilinszky szavaival szólva – újra meg újra átvérzi a történelem szövetét, másrészt gyakorta eltolódik ez a mű a tényirodalom, a szociográfia felé.

A dokumentumszerű elemek, a feszültségkeltő párbeszéd, a montázs-

technikára épülő jelenetsorok tárgyilagosságát erősítik a sváb tájszavak és a német eredetiben közölt „Volkslied”. A valóságselemek, az emberi sorsok érzékletesen tükrözik a tragédiákkal terhes társadalmi hátteret.

A mű keretes elbeszélés. A keret, a történet jelen ideje megidézi egy kitelepített idős sváb asszony hazalátogatását szülőfalujába. A szerző egyúttal jelzi a szubjektív nézőpontot is: mint írótt mennyire mélyen érinti a megelevenített múlt. A keretbe ágyazódó szenvedéstörténet képei, jelenei filmszerűen felvillantják, hogy egy eldugott bakonyi falu zárt közösségében békésen – bár naponta meg-megújuló küszködéssel – éldegélnek a mű asszonyszereplői. Aztán hirtelen feldőljük életüket a második világháború, a három asszonynak magányosan, férfiak nélkül kell megbirkóznia a mindennapi gondokkal. A háborúnak vége. Végre úgy érzik, föllélegezhetnek, de ekkor kezdődik számukra az újabb passió, a kitelepítés.

Bár valamennyien rákerülnek a kitelepítési listára, végül a két idősebb nőt

törlik, egyedül a főszereplőt, Nancsit fogják elhurcolni, mert a fiatalabb lányt, Lizkát sietve férjhez adták. Időközben elkobozzák a család vagyonát. A kitelepítés napján az induló vagonból a rokonok kicsempészik a gyermekeket, így Nancsi egyedül kerül ki Németországba, ahol nem tud meggyökerezni. Viszontagságos körülmények között hazaszökik, de újra kitoloncolják. Imár másodszor vált hontalanná, és közel másfél évtizedig haza sem látogathatott.

A történelem sodrában átélt fájdalmak a narrátor és a hősök lelkében is megkövesedtek, és a mai napig „ólmos teherként” nehezedenek a kisregényt író Kanyár Erika lelkére is. Ósei évtizedekig cipelték azt a nehéz keresztet, melyet a mostoha történelmi idők testáltak rájuk. A könyv megjelenése „művészi” kárpótlás lehet számos sváb léleknek.

A Rím Kiadó gondozásában megjelent kötetet *dr. Jánosi Zoltán* irodalomtörténész lektorálta, *Fülöp Lajos* festőművész-tanár illusztrálta árnyalt, katartikus képekkel.



NEMZETI TANKÖNYVKIADÓ

SZAKMAI ETIKAI KÓDEX PEDAGÓGUSOKNAK

A pedagógus fejlődésben lévő, jogi és társadalmi értelemben kiskorú emberekkel foglalkozik. Munkája során naponta kell döntenie: mi a helyes, mi a helytelen. Tettei, szavai és személyes példája meghatározóak lehetnek a gyermekek fejlődése szempontjából. A kódexben közvetített normák segítséget nyújtanak a döntésekhez.

A 160 oldalas kötet három etikai kódexet tartalmaz: a Független Pedagógus Fórumét, amelyet készítői valamennyi pedagógusnak ajánlanak; a Magyar Katolikus Egyházét, amely a katolikus nevelési-oktatási intézmények pedagógusaihoz szól; és egy harmadikat, amely a közoktatási szakértők számára készült. Az elméleti tanulmányokat az óvodák és az iskolák mindennapjaiból vett valós esetek elemzései egészítik ki.

Aáry-Tamás Lajos – Barlai Róbertné – Gombocz Orsolya –
Hoffmann Rózsa – Jelenits István – Németh András – Pecsénye Éva:

SZAKMAI ETIKAI KÓDEX PEDAGÓGUSOKNAK

Tanulmányok, normák és esetleírások

A/5, 160 oldal – Raktári szám: 53364

Megvásárolható a Libri, a Lira és Lant bolthálózatában, illetve a Nemzeti Tankönyvkiadó mintaboltjaiban:

- Pedagógus Könyvesbolt,
1053 Budapest, Múzeum körút 3.
- Nebuló Könyvház Kft.
Budapesti és Pest megyei képviselete,
1097 Budapest, Ecseri út 14–16.

Megrendelhető a Nettankönyv Áruházról:
www.nettankonyv.hu



193. oldal



A CSALÁD ÉRTÉK, VIGYÁZ(Z)UNK RÁ!



**CSALÁD, OKTATÁS-NEVELÉS,
LÉLEK, KULTÚRA, ÉLETMÓD, AKTUALITÁSOK**

*Megjelenik minden hónap első csütörtökén.
Keresse az újságárusoknál!*



Előzetes a Mester és Tanítvány ötödik és hatodik (2005/1. és 2.) számáról

ÖTÖDIK SZÁM: Címe (és fő témája): *Keresztény-keresztény pedagógia*
A kéziratok megküldésének végső időpontja: 2004. december 1.
Megjelenés: 2005. január 25.

HATODIK SZÁM: Címe (és fő témája): „*Nyelvében él a nemzet*”
A kéziratok megküldésének végső időpontja: 2005. március 1.
Megjelenés: 2005. április 25.

Továbbra is *kérjük és várjuk* kutatóktól, oktatóktól, pedagógusoktól, iskoláktól, óvodáktól a fenti határidőkre a következőket:

1. Bármilyen igényes írást a *pedagógusról* vagy a *keresztény/keresztény pedagógiáról*. (Hazai, határon túli és nemzetközi vonatkozások egyaránt érdeklődésre tarthatnak számot.)
2. Dolgozatokat *más pedagógiai témában*.
3. *Illusztrációkat* (fotókat, tanári vagy tanulói képzőművészeti alkotásokat).
4. A szerkesztőség figyelmének felhívását olyan *pedagógus személyiségekre*, akik pályájukkal, munkásságukkal példaként állhatnak a szakma előtt, és akiknek bemutatását interjú, portré vagy önvallomás formájában ajánlják a szerkesztőségnek.
5. *Iskolák, óvodák, kollégiumok bemutatkozását*. (E bemutatkozásoknak nem az önreklámozás a céljuk, hanem a sajátos pedagógiai arculat autentikus felmutatása, amelyből más intézmények is tanulhatnak, ötleteket meríthetnek. Bemutattuk már Olvasóinknak a Pannonhalmi Bencés Gimnáziumot, a Budapesti Fasori Evangélikus Gimnáziumot, a Debreceni Református Kollégium Gimnáziumát. A későbbiekben olyan műhelyeket szeretnénk az Olvasókkal felfedeztetni, amelyek kevésbé ismertek ugyan, de munkájuk és eredményeik alapján kiérdemlik a közfigyelmet.)
6. *Reflexiókat*, véleményeket, akár ellenvéleményeket az előző lapszámában megjelent írásokhoz kapcsolódóan.
7. Esetleírásokat az előző vagy az aktuális lapszám fő témájához.
8. *Könyvismertetéseket*, recenziókat, kritikát, kulturális híreket.
9. Bármilyen észrevételt, értelmezést, kritikát, esetleírást, vitairatot stb. a nevelés-oktatás *aktualitásairól*.
10. Pedagógiai *kísérletekről* szóló dokumentált beszámolókat.
11. Egy-egy *tantárgy* tanításához kapcsolódó tanulmányt.
12. *Szépirodalmi* alkotást pedagógusoktól vagy tanulóktól.

A kéziratok formai követelményei a *Kérés olvasóinkhoz és leendő szerzőinkhez* cím alatt található meg.





Kérés olvasóinkhoz és leendő szerzőinkhez

1. A Mester és Tanítvány *konzervatív*, azaz *értékőrző* pedagógiai folyóirat. Célunk, hogy (1) ápoljuk a keresztény elvű pedagógia meglévő hagyományait, (2) hidat építsünk a neveléstudomány és a pedagógiai gyakorlat között meglévő szakadék fölél; (3) kapcsolatot teremtsünk a határon inneni és a határon túli magyar nyelvű pedagógiai irodalom között; (4) tájékoztatást adjunk a pedagógia világának aktualitásairól, és (5) bemutatkozási lehetőséget biztosítsunk olyan fiataloknak, akik hasonló szellemiségben végzik kutatásaikat.

Kedves Olvasóink, Szerzőink!

2. Várjuk olyan, tudományos igényű írásait, amelyek akár az elmélet, akár a gyakorlat felől közelítve tárgyalják a pedagógia, illetőleg az oktatáspolitikai különböző kérdéseit és történéseit.
3. Helyet kívánunk adni olyan tudományos igényű írásoknak is, amelyek ugyan közvetlenül nem hordozzák magukon a keresztény pedagógia látásmódját, de kellőképpen *nyitottak és jóindulatúak* az övéiktől eltérő pedagógiai paradigmák és képviselőik iránt.
4. Szívesen közlünk a pedagógia tárgykörébe tartozó magyar nyelvű **tanulmányokat** és **elemzéseket** (30 000 bruttó leütésig), **nevelési-oktatási intézményeket bemutató írásokat** és **OTDK-dolgozatokat** (10 000 bruttó leütésig), **könyvismerttetéseket** (4000 bruttó leütésig).
5. A teljes kéziratot *Word dokumentum-formátumban, floppylemezen és 1 kinyomtatott példányban* kell a szerkesztőségbe beküldeni.
6. Kérjük föltüntetni a *tanulmány címét* (és *alcímét*), a *szerző(k) nevét*, és a *munkahely pontos megnevezését*. Külön kérjük föltüntetni a szerző levelezési és e-mail címét, ill. telefonszámát, ahol a szerkesztő a szerzőt elérheti.
7. Kérjük, hogy a tanulmányt ne formázzák – az alábbiakat kivéve: *bevezetések első sorának behúzása, címek és szövegbeli kiemelések* (dőlt vagy félkövér).
8. Kérjük, hogy a *jegyzeteket* végjegyzetként adják meg; az *irodalomjegyzéket* pedig a tanulmány legvégén, abc sorrendben tüntessék föl.
9. A jegyzetek és az irodalomjegyzék egyes tételeinek formája a következő legyen:
 - Nagy József – Kis Imola: *A tanulmány címe*, in: Kovács Anna (szerk.): *A tanulmánykötet címe*, Valamilyen Kiadó, Város, 2003, 10. o.
 - Smith, John: *A könyv címe. A könyv alcíme vagy sorozatcíme*, Valamilyen Kiadó, Város, 1972, 51–87. o.
 - Varga András: *A cikk címe*, A folyóirat címe, 2001. szeptember 20., 2. o.

Köszönjük, hogy ezzel is segítik munkánkat.

(Szerkesztő)



Mester és Tanítvány

A gondolkodó ember pontosan tudja, milyen rendkívüli a felelőssége annak, akire a jövő nemzedék nevelését bízta a társadalom. A pedagógusok tisztában is vannak értékükkel, küldetésük súlyával és annak szépségével. Ezért maradnak meg annyian a pályán. Ezt hívjuk *hivatás-szeretetnek*. Nélküle, és a mesterségüket hivatásszerűen gyakorló pedagógusok nélkül minden: jelen és jövő összeomlana. Illő tehát, hogy pedagógiai folyóiratunk induló évének utolsó számát nekik szenteljük.

„A szellem embere nem olthatja el magában a teljesség szomját, s nem nyomhatja el az egész iránti felelősség érzetét” — írja elmúlt századunk kiemelkedő gondolkodója, írója, kísérletező pedagógusa, Németh László. A *Mester és Tanítvány* negyedik száma azoknak szól, akiket áthat ez a felelősség. És akik — ki-ki — maga posztján — tehetnek valamit azért, hogy minden egyes pedagógus ebben az értelemben legyen a szellem embere.



Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Bölcsészettudományi Kar
Piliscsaba

