

Tanulmányok

Fókusz

Tanítható-e az erkölcs?

Kamarás István OJD

Konstruktivizmus és nevelés

Nahalka István

Értékkövető gondolatok az óvodai nevelés programjaiban.

A magyar óvodai nevelés íve 1971–2013 – Szabadi Ilona emlékére

Bakonyi Anna

Tanártípusok a Nyugat korának magyar irodalmában

Almássy Balázs

Tanulmányok

Körkép

Iskolai közösségi szolgálat, mint pedagógiai eszköz

Matolcsi Zsuzsa

Koncertpedagógia és közoktatás

Körmendy Zsolt

Szemle

Aktuális olvasnivaló

Kortárs – tanítás – művészet

Pataky Gabriella

Az „érett” pszichológia az „éretlen” pedagógiáról – töprengések Berentés Éva könyvének olvastán

Trencsényi László

Több mint csoportmunka – Több mint oktatás: Egy amerikai szocializáló és nevelő modell – magyar módra

Bogdán Péter

Szemle

Nézőpontok

Megjegyzések az „adaptív-elfogadó iskola koncepciójához” című kötet megjelenése alkalmából

Loránd Ferenc

Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója

Rajnai Judit

Szemle

Kulcskérdés

A gyermeki jogok korczaki eszméje

Barbara Smolinska-Theiss

Tanulmányok a gyerekkulturáról

Sándor Ildikó

Szemle

Újraolvasva

Hogyan hallgattatnak el minket, avagy a rejtett tanterv a kötelező oktatásban

Peszleg Brigitta

2013 | 4.

Neveléstudomány

Oktatás – Kutatás – Innováció

- Főszerkesztő: Vámos Ágnes
- Felkért szerkesztő: Trencsényi László
- Rovatgondozók: Golnhofer Erzsébet
Kálmán Orsolya
Kraiciné Szokoly Mária
Lénárd Sándor
Seresné Busi Etelka
Trencsényi László
Vass Vilmos
- Szerkesztőségi titkár: Tókos Katalin
- Titkársági asszisztens: Prekopa Dóra
- Olvasószerkesztő: Baska Gabriella
- Asszisztensek: Banai Angéla
Bereczki Enikő
Csík Orsolya
Czető Krisztina
Lencse Máté
Misley Helga
Pénzes Dávid
Schnellbach-Sikó Dóra
Schnellbach Máté
- Szerkesztőbizottság elnöke: Szabolcs Éva
- Kiadó neve: Eötvös Loránd Tudományegyetem
Pedagógiai és Pszichológiai Kar
- A szerkesztőség címe: 1075 Budapest, Kazinczy utca 23–27.
- Telefonszáma: 06 1 461-4500/3836
- Ímélcíme: ntny-titkar@ppk.elte.hu
- Terjesztési forma: online
- Honlap: nevelestudomany.elte.hu
- Megjelenés ideje: évente 4 alkalom

Tartalomjegyzék

Tanulmányok	
<i>Fókusz</i>	
Tanítható-e az erkölcs? 6	6
<i>Kamarás István OJD</i>	
Konstruktivizmus és nevelés 21	21
<i>Nahalka István</i>	
Értékkövető gondolatok az óvodai nevelés programjaiban. 34	34
A magyar óvodai nevelés íve 1971–2013 – Szabadi Ilona emlékére	
<i>Bakonyi Anna</i>	
Tanártípusok a Nyugat korának magyar irodalmában 45	45
<i>Almássy Balázs</i>	
Tanulmányok	
<i>Körkép</i>	
Iskolai közösségi szolgálat, mint pedagógiai eszköz 70	70
<i>Matolcsi Zsuzsa</i>	
Koncertpedagógia és közoktatás 84	84
<i>Körmendy Zsolt</i>	
Szemle	
<i>Aktuális olvasnivaló</i>	
Kortárs – tanítás – művészet 96	96
<i>Pataky Gabriella</i>	
Az „érett” pszichológia az „éretlen” pedagógiáról – töprengések Berentés Éva könyvének olvastán 99	99
<i>Trencsényi László</i>	
Több mint csoportmunka – Több mint oktatás: Egy amerikai szocializáló és nevelő modell – magyar módra 111	111
<i>Bogdán Péter</i>	
Szemle	
<i>Nézőpontok</i>	
Megjegyzések az „adaptív-elfogadó iskola konceptiójához” című kötet megjelenése alkalmából 115	115
<i>Loránd Ferenc</i>	
Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója 117	117

<i>Rajnai Judit</i>	
Szemle	
<i>Kulcskérdés</i>	
A gyermeki jogok korczaki eszméje	123
<i>Barbara Smolinska-Theiss</i>	
Tanulmányok a gyerekkultúráról	127
<i>Sándor Ildikó</i>	
Szemle	
<i>Újraolvasva</i>	
Hogyan hallgattatnak el minket, avagy a rejtett tanterv a kötelező oktatásban	131
<i>Peszleg Brigitta</i>	
Szerzőink	137
Authors	140
English abstracts	143

Új nevelésméleti megközelítések

Tanítható-e az erkölcs?

Kamarás István OJD*

Lehetséges-e nem vallási erkölcsi nevelés a mai plurális világban? Milyen életkortól? Lehetséges-e az erkölcs iskolai tanítása? Homogén erkölcsstan vagy multidiszciplináris tantárgy keretében inkább? Az ember- és erkölcs-tan mint optimális modell.

Kulcsszavak: erkölcsstan, embertan, erkölcsoktatás, vallásoktatás

Lehetséges-e az erkölcsi nevelés?

„Vajon nem jár-e a pluralizmus, az etnikai ellentétek éleződése, a nacionalizmus túlhajtása által is szükségessé tett tolerancia hirdetése olyan nagymértékű erkölcsi relativizmussal s egyáltalán érték-relativizmussal, hogy le kelljen mondanunk a szavak és a tettek erkölcsi megítéléséről, úgy ahogyan egy ódon, divatjamúlt szemüvegről?”, kérdezi *G. Lind* gondolataitól megihletve *Váriné Szilágyi Ibolya* (1994. 9.). Ebből következik két megelőző kérdés: Van-e egyáltalán lehetőség nevelésre? Ebben a világban, amikor az ember immár minden további nélkül kivonhatja magát a *Kant* által leírt közösségileg legitimált erkölcs alól, a nevelés helyzete kétségkívül lényegesen megváltozott. Egyesek szerint minimálisra csökken a lehetősége, mások szerint kétségkívül éppen hogy megnő a nevelés esélye, de feladata és kockázata is, amennyiben a nevelés erkölcsi nevelés is akar lenni, hiszen a vallási rendszereken kívül maradó erkölcsi tételek immár nem tarthatnak igényt feltétlen érvényességre, jóllehet feltétlenül vagy abszolút értelemben kellene őket megfogalmazni, hogy egyáltalán erkölcsi nevelésről lehessen beszélni (*Oelkers*, 1998. 15–17.). A másik kérdés tehát az, hogy van-e egyáltalán szükség és lehetőség az erkölcsi nevelésre? Emellett leghatásosabban *Heller Ágnes* segítségével érvelhetünk, aki *Wittgenstein* gondolatát is felidézve azt mondja, hogy az erkölcs a jó és rossz közötti különbségétel képessége és a cselekvő felelőssége, vagyis az erkölcs a világ feltétele (*Heller*, 1994. 244.). *L. Kohlberg* pedig egyenesen a demokratikus társadalomban való aktív és felelős részvétel feltételének tekinti az erkölcsi nevelést.

Különböző pedagógiák állásfoglalásai

A különböző pedagógiák eléggé eltérő módon foglalnak állás abban a tekintetben, hogy mennyiben beszélhetünk egyáltalán erkölcsi nevelésről. A XX–XXI. századi pedagógiai irányzatok áttekintését kínáló hazai szakirodalmak eléggé ritkán veszik be szempontjaik közé az etikai szempontot. Ennek egyik oka nyilvánvalóan az, hogy ezek jelentős részéből egyszerűen hiányzik, vagy nagyon hiányos az érték és erkölcs dimenzió. *Schaffhauser Ferenc* (1997) a nevelési fogalmak alapján ötféle irányzatot különböztet meg. Ebből kettőt tart értékrelativisztikusnak, hármat pedig értékcentrikusnak, ám ezek közül csupán a herbartiánust nevezi normatívnak és erkölcsi nevelést felvállaltnak. A nevelői tevékenység fogalma szerint hatféle nevelélméletet különböztet meg. Közülük kettőt tart kifejezetten értékrelativisztikusnak, és csak egyet (*Szarka József*ét) normatívnak, értékközpontúnak vagy etikai irányultságúnak egyet sem. A nevelési célok hivatkozása alapja szerint *Schaffhauser* antropológiai, pragmatikus és etikai (még hozzá morálpedagógia és értékpedagógiai irányultságú) pedagógiákat sorol föl. Nevelélméletek neveléstípusait vizsgálva öt közül csak két értékcentrikust találhatunk. Az összkép az érték-

* Az MTA doktora, kamarasi@upcmail.hu

központúság és az erkölcsi értékekre (vagy azokra is) alapozás tekintetében meglehetősen szegényes, még inkább, ha a mozgás irányát is figyelembe vesszük, ugyanis az érték, az etikai alapozás rendre a normativitással és a konzervativizmussal szerepel együtt.

Kárpáti Andrea (1997) a befogadásra és az aktivitásra épülő nevelési folyamat-koncepciók alapján vizsgálta a különböző pedagógiákat, és nyolc típus közül mindössze két olyat említ, melyeknek erőteljes érték-vonatkozásuk is van: a *Maritain*-hez kapcsolt neotomista és a herbarti pedagógiát, valamint a tanulói önállóság modelljeként bemutatott *Zsolnai*-féle értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógiát. Jellemzőnek tartom, hogy amikor *Molnár Mária* (1997) az irányított-szabad skálát használva jellemzi az általa vizsgált hét nevelési programot, egyiket sem tekinti kifejezetten érték-alapúnak. Az Alternatív Közgazdasági Gimnázium *Molnár* által boldogság-centrikusnak nevezett programját bemutatva megemlíti ugyan értékeket (élmény, érdekelttség, érdeklődés, együttműködés), ám ezeket úgy említi, mint amelyek a kötelezettségek helyére kerülnek, és nem a jövőt célozzák, hanem csak a jelenlegi boldog életet. Egyedül a szociális klímát központba helyező Jéna-terv esetében nevesíti a pedagógia legfőbb jellemzőit (humán- és gyermekközpontú munkaritmus, ünnepek, érzelmi megnyilvánulások, családias légkör, hagyomány) értékformáló erőnek, de magát az értékrendet nem mutatja be. *Mihály Ottó* (1998) által felsorolt hatféle itt és most választható pedagógiai alternatívák között három olyan szerepel (a tradicionális, a szocialista és a népi-közösségi iskola), melyek valamennyire értékorientáltak tekinthetők.

Mikortól tanítható?

A pszichológusok a moralitás négyféle modelljével próbálkoztak:

1. a pszichoanalitikus modell a morális viselkedést ösztönalapú késztetésekre vezeti vissza;
2. a szociális tanulási modell a morális viselkedést a társadalom normáinak megfelelő, tekintély által meghatározott szabályokat engedelmesen követő viselkedésnek tekinti;
3. *Gilligan* elmélete alapján (mely rokon *Hoffmann* empátia-alapú moralitás modelljével), a morális viselkedés a mások iránti gondoskodás és felelősségvállalás (*Kulcsár*, 1999);
4. *Kohlberg* kognitív fejlődési modellje, mely szerint szakaszos fejlődésben alakul ki a morális érvelés.

Az erkölcsi nevelésben alkalmazható és alkalmazott erkölcspszichológia alapköve a legtöbb esetben természetesen továbbra is *L. Kohlberg* (1974) elmélete, mely szerint az erkölcsi fejlődés prekonvencionális és konvencionális szintjeit követően a posztkonvencionális szintre, annak is inkább második szakaszáig eljutó ember tekinthető igazán elkötelezett erkölcsi lénynek. Ennek a meglehetősen hegemon helyzetű modellnek legerősebb ellentársa eddig talán maga *Kohlberg* volt, ő ugyanis úgy látja, hogy az emberek nagy része nem jut el az erkölcsi nagykorúsáig, megrekednek a konvencionális erkölcs szintjén.

Mára már sok szakember számára nyilvánvaló, hogy *Kohlberg* talán túlfentúl is kognitív modellje egyfelől megfelelő válasz volt a huszadik század legnagyobb hatású erkölcsi irányzatára, az emotivista etikára, másfelől azonban az érzelem-pszichológia megerősödésével (*Jenkins* és *Oatley* 2001) erős versenytársakat kapott. Úgy tűnik, a legerősebb vetélytárs eddig *Hoffmann*-nak az erkölcsi fejlődést az empátia fejlődésével magyarázó elmélete volt (1999). Eszerint az tekinthető erkölcsi cselekvésnek, amikor a másikért valami áldozatot hozok, motívumai pedig az empátiából származnak, és az ilyen empátiás aktusok a gondoskodás és az igazságosság aktusai. *Hoffmann* nem iktatja ki a kognitív dimenziót, mert úgy gondolja, hogy az empátia legmagasabb szintjén a jelzések kognitív hálójában működik. Kézenfekvőnek tűnik, hogy a gyerekek azokat választják az erkölcsi elvek közül, amelyek illeszkednek empátiás diszpozícióikhoz. És ebben a pillanatban már a pedagógia mezejére lépünk,

ugyanis *Hoffmann* szerint az az elv, amelyet valamikor hűvös didaktikus helyzetben sajátítottuk el, bármikor érzelmi súlyt kaphat, és „forró kognícióként” kerülhet kódolásra.

J. C. Gibbs (1999) *Kohlberg* és *Hoffmann* elméletét egymásra nyitott komplementer elképzeléseknek, és úgy gondolja, hogy *Kohlberg* posztkonvencionális szintje nem pusztán azért belső, mert megalapozó erkölcsi elvek felismerésére épül, hanem azért is, mert az erkölcsi elveket a személy maga választja, és azok függenek a társas elfogadástól. Emellett úgy véli, hogy *Kohlberg* túl szigorúan értelmezi a morális ítélkezési érettséget, ugyanis az már szerinte megjelenik a konvencionális szinten. *Gibbs* úgy látja, hogy empirikus kutatások is igazolták, hogy amiképpen az érett empátiához szociális kognitív fejlődésre van szükség, ugyanúgy elengedhetetlen az érett empátia alapú büntudathoz az önismeret kognitív fejlődése. Végső következtetése az, hogy a kognitív-fejlődési aspektus kulturálisan általános érvényű, az induktív nevelés révén megvalósult erkölcsi internalizáció viszont nem, ugyanakkor az induktív neveléssel járó erkölcsi internalizáció az empátia fejlesztése révén segíthet enyhíteni a túlzott individualizmusból adódó elidegenedést. *Gibbs* egyesítő törekvését *A. Bandura* is megerősíti, amikor kijelenti, hogy az erkölcsi én szociális kognitív elméletében a morális érvelés összekapcsolódik az érzelmi önszabályozó mechanizmussal, ugyanis a moralitás inkább gyökerezik az ön-reflektív émben, és az erkölcsi cselekvés a kognitív, érzelmi és társadalmi tényezők összjátékának eredménye (2002).

A nevelés mint erkölcsi kommunikáció

A nevelés és az erkölcs viszonyával foglalkozó legjelentősebb kortárs elmélet közül *Oelkers* Nevelésetikája kínálkozik számomra mint legmegfelelőbb alap az erkölcsi nevelésre. Szerinte a nevelés mint erkölcsi kommunikáció, és mint ilyen nem azonos sem a liberális nyilvánossággal, sem az értelemről folytatott egyezkedéssel, sem az érintkezés toleráns formájával, hanem az etikai elvek és érvelési formák szociális szférába történő bevezetésével, méghozzá egy aszimmetrikus erkölcsi kommunikáció formájában. És ha az erkölcsi nevelés vita formájában történik is, ez a vita olyan vita, amelynek tárgyát olyan vitathatatlan értékek képezik, mint az emberi személy értéke, az individuuum méltósága, az egyén szabadsága, a népek beleszólási joga. Az erkölcsi kommunikáció kooperatív etika, mely azonban *Oelkers* szerint nem nélkülözhet bizonyos mértékű kényszerítést. Olyan egyezkedés, melynek során az önérdeknek háttérbe kell szorulnia a lehető legnagyobb haszonnal szemben, mely ugyanakkor az egyezkedés előtt létező társadalmi normák figyelembe vételével kell, hogy történjen (1998. 158–162.). *Bábosik István* (2005) pedagógiai programja a személyiség egészének fejlesztését szolgálja azzal a céllal, hogy megvalósuljon a konstruktív életvezetést folytató ember. Ebben a pedagógiában – melyben a nevelés tudatos konstruktív értékekre épülő tevékenység – konstrukcióban a szociális és önfejlesztő mellett a morális szükségletek is fontos helyet kapnak.

Az erkölcsi nevelés szinterei az iskolában

Ha elfogadjuk *Oelkerstől*, hogy a nevelés mindig erkölcsi nevelés, akkor nem kérdés, hogy ennek egyik legfontosabb szintere éppen az iskola, és az sem hogy nagyon különböző iskolai „dimenzióban” jelenhet meg: (a) az iskola világa, értékrendje, ethosza, (b) a pedagógusok és diákok értékrendje és erkölcsisége, (c) az osztályfőnök nevelő tevékenysége, (d) a különböző tantárgyak tanítása közben megjelenő etikai felhangok, (e) olyan tárgyakon keresztül, amelyekbe tudatosan be van építve az etika (filozófia, embertan, lelki egészségügy, ökológia stb.). Az a kérdés, hogy közvetlen módon tanítható-e az erkölcs, lehet-e iskolai tan az erkölccstan.

Tanítható-e az erkölcs?

Sokan azt válaszolják, nem szükséges etikát tanítani, ugyanis éppen elegendő a példa: az iskola ethosza és a tanárok éthosza. Jó néhány neves filozófus, pszichológus és pedagógus – köztük *Piaget, Kohlberg, Goldmann* és *Heller Ágnes* – határozottan állítja, hogy tanítható az erkölcs, azaz pedagógiai tevékenységgel is befolyásolható az erkölcsi személyiség kialakulása. *Heller (1994)* szerint erkölcsöt tanítani nem más, mint tartalmat adni a jót és a rosszat megkülönböztetni képességünknek (amely mentális képesség, logikus gondolkodás, problémamegoldás, alkalmazó ítélet, képzelőerő, affektus, orientáló érzések, lelkiismeret, odaadás, lelkesedés és szenvedély ötvöze). Erkölcsöt tanulni pedig: e tartalmat bensővé tenni.

Valláserkölcs és konszenzus-etika

Az erkölcs tanítható, ám sokak számára kérdéses, hogy más tárgyak erkölcsi „felhangjaként” vagy az erkölcs törvényétől kívül más formában lehetséges-e. Ugyanis joggal vetődik fel a kérdés: melyik erkölcsöt tanítsuk, azaz megőrizhető-e a kívánt semlegesség. Azért nem lehet erkölcsöt oktatni iskolában, mondják sokan, mert szerintük erkölcs vallás nélkül nem tanítható. Csakhogy jó ideje léteznek és működnek már nem vallási alapon álló erkölcsi rendszerek. Az is igaz, hogy a „világi etika” oktatásának története még eléggé rövid. Kérdés, mi lehetne az az etikai alap, amelyre felépíthető egy olyan tantárgy, amelyet nyugodt lelkiismerettel lehetne ajánlani az állami iskolák különböző világnézetű diákjainak? *Heller (1994)* szerint az erkölcsfilozófia feltétele, hogy léteznek jó személyek. Az erkölcsstan ez esetben választ keres arra, hogy hogyan lehetségesek jó személyek. Csakhogy erre a különböző erkölcsfilozófiák különbözőképpen válaszolnak. Ezekből válogassanak diákjaink, vagy lehetséges-e – mint iskolai tárgy – valamiféle egyetemes, valamiféle konszenzus etika? Keresztény pedagógusok is akadnak szép számmal azok között, akik szerint lehetséges az egyetemes etika, s a katolikusok általában a lex naturális-ra, a protestánsok pedig az általános kegyelemre hivatkoznak (*Szűcs, 1995*). Az 1990-es békéscsabai és az 1993-as szolnoki morálpedagógiai konferenciákon elhangzott előadásaikban *Jelenits István* azzal érvel, hogy embernek lenni: feladat, és ennek van egyetemes mércéje. Úgy véli, hogy a nem vallási megalapozás nehezebb, de azért lehetséges. *Orosz László (1991)* szerint az egyetemes etika arról szól, hogy mit kell tenni a közösség boldogulása érdekében, kiindulópontja a személyes emberi méltóság. Egyetemes etikát írt *Nyíri Tamás (1988)* főiskolásoknak és egyetemistáknak és *Szabó Pál Tivadar (1994)* középiskolásoknak. Egyetemes etikát tanítanak többfelé a világon „világi etika”, „természetes erkölcsstan” és hasonló neveken (*Horánszky, 1995*). Tehetik ezt azért is, mert az ember történetiségéből és szabadságából következően a legújabb korban létrejöhettek nem vallási alapú erkölcsi rendszerek is, amelyek – még ha ezek valamiképpen kapcsolódnak is a vallásos etikákhoz – választási lehetőséget jelentenek a valláserkölcsökhöz képest.

Többen azzal érvelnek, hogy az egyetlen világnézetet előnyben nem részesítő iskolákban még az ilyen konszenzus-etika is akadályozná a pedagógusok nevelőmunkájának sokszínűségét, az egyes tantárgyak körébe eső erkölcsi kérdések értelmezési szabadságát. Ezt a szabadságot azonban nem korlátozza sem a demokratikus iskola ethosza, sem a különböző erkölcsiségű tanárok közötti kialakult konszenzus (értékekről, erényekről, emberi jogokról), az *Oelkers*-féle dialogikus erkölcsi nevelés pedig keretében történő etika-oktatás pedig többek szerint éppen a legmegfelelőbb keret lehet.

Áttételeken keresztül vagy külön tantárgyként?

Elég lenne csak áttételeken keresztül közvetíteni az erkölcsi törvényeket, az erényeket, mondják mások. *Nagy Péter Tibor (1991)* úgy véli, hogy az emberiség kultúrájának megjelenítése éppen elegendő, amit tanítványaink

erkölcsi fejlődéséért tehetünk. Csakhogy a *Micimackó*, a *Pál utcai fiúk*, a *Hamlet*, a jakobinus diktatúra, a darwini fejlődéselmélet legalább annyira ki vannak téve világnézetileg nem semleges interpretációnak, mint az ember erkölcsileg minősíthető cselekedetei.

Ismét mások úgy vélik, hogy az iskola tárgyilagos és „semleges” maradjon, csak az erkölcsi kérdések feltevéséig szabad eljutni, s a tanulóra bízni a választ és a választást, ehhez azonban egyfelől megfelelő muníciót kell számukra biztosítani, másfelől nem igen alkalmazható eljárás kisebb gyerekek körében.

Erkölcstan-változatok

Az iskolai erkölcsi nevelést az etika tantárgy formájában is támogatók többféle módon képzelik el az erkölcstan oktatását: (a) az etika-étlapról az adott iskola pedagógus közössége által kiválasztható erkölcsi rendszerrel való megismerkedés (ez azonban csak komoly nehézségekkel és/vagy kifejezetten szerencsés esetben szervezhető meg); (b) különböző etikák tárgyilagos bemutatása (ezzel a módszerrel azonban nehezen lehetne fejleszteni a megcélzott erényeket); (c) konszenzus-etika a praxis szintjén (amikor a tanuló-tanár közösség beszélgetés keretében megegyezik mindannyiuk számára elfogadható erényekben és értékekben, ezeket megpróbálják életükben megvalósítani, s megosztják egymással tapasztalataikat, ám úgy tűnik, ez inkább csak elemi szinten lehetne adekvát megoldás); (d) konszenzus etika elméleti szinten is.

A konszenzus alapja lehet az a tény, hogy (a) emberiség egyetlen faj, (b) a különböző erkölcsökben és etikákban eléggé sok a közös pont, (c) különböző világnézetű gondolkodók számolnak azonos alapértékkel, (d) az emberi jogok nyilatkozata és egyéb alap-dokumentumok is számolnak alap-értékekkel és sarkalatos erényekkel. A konszenzus etika nem valamiféle „színtelen-szagtalan”, steril lekerekítés, hanem érzékelteti az eredőket, a közös nevezőre hozott másságokat, a konszenzus nehézségeit és tökéletlenségeit. Lehetőséget ad arra, hogy a tanulók és a tanárok eltérjenek a konszenzustól. A kisebb gyerekek számára természetesen azokat a kérdéseket célszerű feldolgozni, ahol legegyszerűbb a konszenzus. Számukra érzékletesen megjelenítve élethetővé kell tenni az erkölcstant.

Buktatók

Az erkölcstan oktatása egyáltalán nem könnyű feladat, még a konszenzus-etikára építve sem. Ma még nem rendelkezünk elegendő történelmi tapasztalattal arról, hogyan működik az iskolai erkölcsi nevelés egy szekularizált, plurális társadalomban. A Lajtán túli világ gyakorlata ebben a tekintetben eléggé sokféle, komoly viták folynak erről a kérdéssel ott is, mind szakmai, mind politikai platformokon. Így aztán bizonyára a legjobbnak tartott megoldások esetében is számolhatunk hátulütőkkel, ilyenekkel például: (a) az etika oktatás átcsap moralizálásba; (b) az erkölcsi ítéletet a tanulók ítélkezésként, megmérettetésként értelmezhetik, s akár súlyosan is sérülhetnek; (c) ha a tanár erkölcsi kérdésekben bizonytalan, éretlen vagy éppen „erkölcstelen” (a konszenzus etika mércéjével mérve), akkor aligha alkalmas e tárgy tanítására, még kevésbé az erkölcsi nevelésre; (d) konszenzus-etika tanítása keretében is kialakulhatnak olyan kisebbségek, akiket sérthet a többség „igaza”; (e) sérüléseket (például identitás-válságot) okozhat az iskolában és a másutt hallottak, tapasztaltak ütközése a diákokban; (f) könnyen elméleti, vagyis tan-szinten maradhat az erkölcstan, s bensővé nem válva hamar elfelejtett tudássá válhat; (g) a személyesség könnyen átcsaphat személyeskedésbe; (h) a megkedvelt vagy népszerű tanár rokon-szenves erkölcsi nézetei akár a legkisebb erőszak nélkül is nem kívánatos előnyhöz juthatnak más erkölcsökkel szemben; (i) optimális esetben az erkölcsismeret mélyreható változásokat, erkölcsi megújulást eredményezhet, ám ez is konfliktus forrás lehet a diákok és a szülők, vagy a diákok és az iskola viszonylatában, ugyanis könnyen kerülhet szembe az erkölcsileg „megvilágosodott” a megszokottal, az átlagossal, a divattal.

Mikortól?

Lehet-e erkölcsöt tanítani olyan korosztálynak, akik még nem jutottak el az erkölcsi érettség, a felelősségre vonatóság szintjére? Az egyik, lehetséges válasz nyilván az, hogy addig csak a „mesék tején” táplálható a gyermek. A másik megoldási javaslat szerint a kisebb gyerekek esetében a jó művelése kerüljön előtérbe, a jó és rossz között választás majd akkor, ha eljutottak az erkölcsi autonómia megfelelő fokára. Egy harmadik álláspont szerint a mai világban iskolán kívül már nagyon korán bőségesen találkozunk a rosszal, a bűnnel, ezért nem maradhat le az iskola a „véres valóságától”. Azokkal érthetünk egyet, akik azzal válaszolnak, hogy az igazi kérdés ez esetben nem a „mikortól?”, hanem a „hogyan?”. Másként jelenítődik meg a rossz a *Négy szögletű kerek erdő*-ben, másképpen a *Harry Potter*-ben, és megint másképpen *A legyek urá*-ban, és ezért más és más évfolyamokon lehet erkölcsi diskurzus tárgya. A „vegytisza” erkölcsstan keretében még legavatottabb pedagógus esetében is szinte kikerülhetetlen csapdahelyzetek adódhatnak. Például az erkölcsi témájú diskurzus keretében elhangzó erkölcsi vélemények könnyen válhatnak erkölcsi elítélés tárgyává, és okozhatnak érzékeny lelkekben nyolc napon túl gyógyuló erkölcsi sérülést.

Egy lehetséges hazai modell: ember- és erkölcsstan

Embortudományokba épített konszenzusetika

Honi találmányunk, az ember- és erkölcsstan különböző embortudományokat szintetizáló műveltségi terület, embortudományokba beépített konszenzusetika, vagyis leíró és normatív embortudományok ötvözet. Ebben a multidiszciplináris kontextusban elkerülhetők a moralizálás, a pszichologizálás és a szociologizálás buktatói, ugyanis komplex embortudományi keretben hatásosabb lehet az erkölcsstan, mint önmagában, amikor is könnyen válhat moralizálássá. Ugyanez áll az önismeretre is, amely önmagában könnyen válhat pszichologizálássá vagy lelkizéssé, valamint a társadalomismeretre is, amely más ember-tanok társaságát nélkülözve könnyen beleeshet a szociologizmus, a szociologizálás vagy az átpolitizálódás csapdájába. Az ember- és erkölcsstan jóval kevésbé emberkép- és világkép, nem annyira egyéni világnézet-függő, mint az „tisza” erkölcsstan.

Ez a hungarikum az Országos Közoktatási Intézet Embertan-műhelyében született a kilencvenes éve elején. Itt dolgoztuk és próbáltuk ki (a műhelyhez tartozó háromtucatnyi iskolában) az első tanterveket, tankönyveket, tanulási és módszertani útmutatókat, és egyéb oktatási segédleteket. Ebben a műhelyben született a *Zsolnai*-féle Értékközvetítő és Képességfejlesztő Program (ÉKP) emberismerete, mely az ÉKP egyik legsajátosabb jegye lett.

Problémaközpontú, szocializációs és gyakorlatközeli irányultság

Számba véve napjaink hitoktatásának útkereséseit, *Lukács László* (2010) elsőnek a hermeneutikus közelítést említi, mely a szövegek elkötelezett értelmezésével a keresztény hagyományt az egyéni egzisztencia horizontján mutatja be. Másodiknak az informatív vallásismeretet, harmadiknak az empirikus, interdiszciplináris és problémaközpontú hittant, mely a diákok problémáira a keresztény hit horizontján kínál választ, ahol a hitoktató a tanulók kortársa, ügyvédje és segítője. Negyediknek pedig a szocializációs és terapeutikus hittant, mely a diák személyiségének, egészséges identitásának és értékrendszerének megszilárdítását szolgálja, mely helyes önismeretre és önértékelésre, szolidaritásra és testvériségre, a fennálló trenddel szembeni kritikus gondolkodásra nevel, ahol a hitoktató kísérő, terapeuta, ügyvéd és lelkigondozó. A mi ember- és erkölcsstanunk erősen emlékeztet a problémaközpontú és a szocializációs irányultságú hittanra. (*Lukács* remek könyvének irodalomjegyzé-

két áttanulmányozva megállapítható, hogy a hivatkozott művek 95%-a a mi Ember- és erkölcsstanunk születése után keletkezett.)

Multidiszciplináris ember- és erkölcsstanunk kiindulópontja és rendezőelve a diákok szocializációs szükségletei. Szemlélete kevésbé deduktív, mint a hagyományos tantárgyak szemlélete és szükségképpen jobban kötődik a tanulók élményeihez, élettapasztalataihoz, aktuális és távlatos kérdéseihez. Az ember- és erkölcsstan az egész életre szóló tanulás része, melynek célja, hogy kifejlessze a diákokban a készséget és a hajlandóságot, hogy életük további részében tudatosan és kritikusan foglalkozzanak önismereti, társadalmi és erkölcsi kérdésekkel. Igazi értékét nem az mutatja, hogy a diákok mit ismernek meg az iskolában, hanem az, hogy hogyan viselkednek majd a későbbi életük során, amikor ismeretlen helyzetbe kerülnek.

A tanuló mint alkotótárs

Mindezt nem lehet bemagolni, előadásból vagy könyvből megtanulni. A kognitív tevékenységeken (általánosítás, meghatározás, következtetés, elemzés, összegezés, rész-egész és ok-okozati kapcsolatos megtalálása, lehetőségek, valószínűségek és törvényszerűségek megállapítása) az ember- és erkölcsstan tanulása a következő operatív tevékenységekben valósulhat meg:

- mesehallgatás, filmnézés, olvasás,
- magyarázathallgatás és jegyzetelés,
- beszélgetés (szabad asszociációk, vélemények felszínre hozása és ütköztetése),
- szövegek megbeszélése és elemzése,
- játék, szerepjáték, szociodráma,
- könyvtári kutatás, referálás, bibliográfia készítés,
- vizuális megjelenítés,
- elmélkedés,
- napló (munka-, olvasmány-, esemény- belső történet napló) vezetés,
- sajtófigyelés,
- írásművek készítése (jegyzet, ismertetés, összegezés, tanulmány, esszé),
- tanulói előadás,
- kiállítások rendezése,
- akadályozottak, segítségre szorulóknak, szenvedők meglátogatása és megsegítése,
- önmaguk, események, helyzetek megfigyelése és elemzése,
- művészi alkotás létrehozása az adott témakörben (vizuális ábrázolás, irodalmi mű, film, fotó, happening),
- megismerkedés és interjú szakemberekkel,
- kutatás: adatok, biológiai, pszichológiai és szociológiai tények összegyűjtése, rendezése és elemzése,
- kísérletek, pszichográfia és szociográfia készítése.

E feladatkataszter tükrében jól látható, hogy milyen mértékben számít ez a tárgy a tanulói aktivitásra és kreativitásra. Valláspedagógiájában Lukács (2010) említést tesz a tanulóról mint teológustól, tovább a gyermekek teológiájáról (vagyis a gyermek teológiai reflexiójáról), az interaktív hittanításról mint a gyermekkel folytatott teológiáról. Mindez hatványozott mértékben érvényes az ember- és erkölcsstanra is: a tanuló itt is alkotótársa az ember- és erkölcsstannak.

A megfejthetetlen megfejtésének értékelése

Hogyan lehet az ilyenfajta tanulás eredményét értékelni, hiszen a tanulónak is jól kell tudnia, hogy a több dimenziós – és végül is megfejthetetlen – emberre vonatkozó tudás több vonatkozásban is különbözik attól a tudástól, ami a másodfokú egyenlet megoldására, savakra, az egyszerű gépekre, a nyitvatermőkre, a magyar nyelvten mondatrészeire, a present perfect-re, a kamatos kamatra, a török hódoltság gazdasági életére vagy a verslábakra vonatkozik? A végül is megfejthetetlen emberről vannak jól leírható ismereteink és van tudományos kísérletekkel bizonyított tudásunk is. Aztán vannak többé-kevésbé megalapozott feltevéseink, vélekedéseink, kérdéseink. Jó néhány rész kérdésben kijelenthetjük, hogy „ez és ez nem más, mint...”, és aki érvelni is tud e kijelentés mellett, valamint alkalmazni is tudja, megérdemli a jelest. Az emberre általában csak azt mondhatjuk, hogy „az ember egyéb, mint...”, s ez után természetesen következhet egy-egy tudományos igényű kijelentés. Ugyanez érvényes az ember lelki-szellemi működésének sok-sok jelenségére. Ezért nehezebb ennél a tárgynál az osztályozás, mint a hagyományos tárgyak esetében (de nem nehezebb, mint az irodalom és a művészeti tárgyak esetében). Nem csak az egymással versengő tudományos igényű hipotézisek ismeretére lehet jelest adni, hanem másfajta elgondolásokra, esetleg megsejtésekre és megérzésekre is. Az emberrel kapcsolatos tudásra különösképpen áll az, hogy amikor a tudomány dadogni kezd (vagy el is hallgat), a művészet még javában „szövegel”: mesél, versel, dalol, ontja a képeket, megjelenít színpadon, filmvászonon. De nem csak a művészet képes folytatni, amikor a tudománynak elakad a szava, olykor a köznapi gondolkodás képviselője is bátran belevág különféle magyarázatokba. Ha magabiztosan nem is osztályozhatók a megfejthetetlen megfejtésére irányuló ilyenfajta törekvések, viszont értékelhetők.

Az ember- és erkölcsstan megvalósítási lehetőségei

Nagyon fontos hangsúlyozni, hogy ennek a tantárgynak többféle (részben már kipróbált) jó megvalósítása is lehetséges. Másféle ember- és erkölcsstan valósulhat meg abban az iskolában, ahol a jó családayát és családayát, másfajta, ahol a vállalkozót, másfajta, ahol a jó háziasszonyt, másfajta, ahol a magabiztos és empátiás kapcsolatteremtőt, vagy ahol a homo politicust célozzák meg. Nem árt azonban hangsúlyozni, hogy a sajátos arculatot többlet-idő nélkül és nem önálló tárgy formában aligha lehet megvalósítani. Egyebek mellett ennek a tárgynak a következő irányultságú helyi változatai képzelhetők el:

- Az önismereti irányultság esetén a fő hangsúly, illetve a többlet a lélektanra esik, ami nem jelent sem pszichologizálást sem pszichológiai oktatást.
- A társadalomismereti irányultság esetén a szociológiára kerül a hangsúly.
- Az etikai irányultság nem jelent moralizálást, hanem az erkölcsi dimenzióban elmélyülő ember- és társadalomismeretet.
- Ökológiai irányultságot is felvehet a tárgy ez esetben az ökológia, az ökoetika és a globalisztika felé nyílik ki és mélyül el.
- Nyomatékos felhangja lehet az embertannak a kommunikáció, a vallásismeret, a kulturális antropológia és a népismeret.
- Kialakíthatók az embertan különböző gyakorlati irányultságú változatai is. Sajátos felhangja lehet a viselkedéskultúra, az illetéktan, az életvitel és otthonteremtés, és a testi-lelki egészség.

Konfliktusetika, konfliktuspedagógia

Ember- és erkölcsstanunk sokat tanul a hazai konfliktusetika eredményeiből, elsősorban *Horváth H. Attila, Sallai Éva, Szekszárdi Júlia* az empirikus pszichológiai, szociálpszichológiai és szociológiai kutatásokra épülő diagnózisukból, lélektani pedagógiai akciókísérleteiből, reflektált napi gyakorlattal és a gyakorlatban jól használható módszertani apparatúrával segített terápiáiból (*Horváth H., 2008; Szekszárdi, 1995, 2001, 2002, 2008, Szekszárdi, és Horváth H. 2004; Szekszárdi et al, 2001*).

A konfliktuspedagógia szellemében, az ember- és erkölcsstanunk szerint is a konfliktus jelenléte életünk valamennyi dimenziójában ma már evidencia. Az egyensúlyi állapotra törekvés során éppen a feszültségek megszűnésének, megszüntetésének szükséglete váltja ki azt az erőfeszítést egyénből, csoportból, társadalomból, amely biztosítja a továbblépés dinamikáját. Tantárgyunk terápiás hatásaként számíthatunk arra, hogy erősíti a tanulóknak a hatékony konfliktuskezelés *Szekszárdi* által ekképpen megfogalmazott feltételeit: „*a stabil személyiség, identitástudat, pozitív énkép, döntésképeség; a mások és a másság elfogadása, empátia, kongruencia, eredményes verbális és nonverbális kommunikáció; egészséges önérvényesítés, a másik fél szükségleteit mérlegelni képes asszertivitás; kooperativitás, szabályos alkotása, működtetése, fair magatartás, kompromisszumkészség, kreativitás, készség a konszenzusra*”, és *mindemellett még alapos és alkalmazásra kész személyiség-, fejlődés- és szociálpszichológiai ismeret*” (2008. 21.). Hozzátehetjük ehhez a platóni-arisztotelészi-szenttamási sarkalatos erényeket, valamint a „tesztelem, mert tisztetem” jegyében zajló személyes dialógust.

A pedagógiai etikai patológia szempontjai

A konfliktusetikai és konfliktuspedagógiai megfontolások mellett figyelembe kell venni e tantárgy metodikájának kialakításában a pedagógiai etikai patológia olyan kérdésköreit, mint a lelkiismeret kétségei és tévedései. Honnan tudjam, hogy a lelkiismeretem szólt? Honnan tudjam, hogy jól szólt? Hogyan jut a lelkiismeret biztos meggyőződésre? A középkor óta gyötrik az európai embert ezek a kérdések, melyeket csak a lelkiismerettel együtt lehet elhessegetni. És ezt sokan meg is teszik, amikor a lelkiismeretet a boldogságot korlátozó vagy ódsi elvek szerint parancsolgató zsarnoknak érzik, vagy különféle énjeikhez, szerepeihez különféle „lelkiismereteket” vesznek fel.

A másik kérdéskör a morális kikapcsolás mechanizmusai. A szociálpszichológus *A. Bandura* (2002) az ártó viselkedést helyesnek átértelmezi erkölcsi igazolás, a felmentő szociális összevetés és felmentő nyelv segítségével történő morális kikapcsolások között említi, mint

- az erkölcsi elvek újraértelmezése,
- az eufemisztikus címkézés, mely elfogadhatóvá teszi az ártó viselkedést elfogadhatóvá tevő és a személyes felelősséget redukáló eufemisztikus címkézést,
- az előnyös összehasonlítás (ilyen a betyárbeccsület),
- a felelősség áthárítás,
- a felelősség szétkenése, szétosztása,
- a következmények figyelmen kívül hagyása,
- az áldozat szubhumán tárggyá való lefokozása; le=sátáni fajzatnak, degenerált állatnak, szerencsétlen jószágként tekintjük.

A harmadik kérdéskör értéktévesztések és patológikus értékorientációk attitűdök, melyeket *Somogyi Zoltán* (1984) dolgozott ki. Olyan értéktévesztésekről van szó mint a skrupulózusság, a rezignáció, a cinizmus, a stréberség, a szolgálalkúség, az anarchizmus, a konformizmus; és olyan patológikus attitűdökről, mint a betegesen

hiányos értékérzék, az átlagoshoz képest fordított értékérzés, a mások gyűlöletével párosuló önszeretet, az erkölcsi élısködés, önmagunknak mások tetszése alapján történő értékelése.

A negyedik témakör az erkölcsi viselkedés patológiás szokásai és ezek ellenszerei, melyeket *Nyíri Tamás* a *Lelkünk démonai és angyalai* című művében dogozott ki, melyek között ilyenek szerepelnek, mint a szégyenkezés démona és az önbizalom angyala, hasonlóképpen állítható szembe az irigység és a nagylelkűség, az önhittség és a szelıdség, a magánzás és a felelısségvállalás, az önmegvetéssel párosuló gög és a szeretetbıl születő önmegbecsülés. *Nyíri* szerint a szégyenkezés démonával szemben az erotika, vagyis az önfeltárulkozás, az odaadás és a játékoság angyala állnak. Szerinte az irigy azért irigy, mert nem fogadja el önmagát, nem fogadja el azt, hogy az ember csak határai és lehetőségei szerint valósíthatja meg magát. Az önhitt emberbıl hiányzik a megoldatlanságok, bizonytalanságok, a bonyolult helyzetek elviselésének készsége, a magabiztos kijelentések helyett a „szerintem”, és a „talán” kimondásának bátorsága.

Az erkölcs tanításának lehetősége a mai hazai oktatáspolitikai kontextusban

Erkölcstanítás Európában

Mennyire fontos tényezı az ember, az erkölcs és a társadalom az európai országok tanterveiben, iskolaügyében, oktatási-nevelési koncepcióiban és gyakorlatában? Amennyiben a pénzügyi-gazdasági válság mellett társadalmi, habitusbeli, netán erkölcsi válságról is beszélhetünk, akkor ennek orvoslásához kínál-e, s ha igen, miféle gyógyírt az európai oktatás? Nos, ebben a tekintetben rendkívül tarka kép tárul elénk. Olybá tűnhet, mintha ebben a tekintetben eléggé különbözı történelmi korszakokat és kultúrákat képviselnének akárcsak az Európai Unió országai. Az erkölcstan helyzete nagyon különbözik aszerint, hogy az adott országban mennyire erıs a választásos nevelés pozíciója. Ma már csak néhány országban (Görögországban, Máltán, Horvátországban) van alternatíva nélküli kötelezı hittan. Szinte évrıl évre változik a kép. (Például Írországban még nemrégén kötelezı volt a hittan, ma már az ír állami oktatási rendszer egyáltalán nem tartalmaz vallási oktatást, vallásórát, ehelyett Civic, Social and Political Education nevű tantárgyat tesz kötelezıvé.) A különbözı európai országokban nagyon eltérı módon viszonyulnak az egyházak és a hívők a hittan alternatíváihoz, melyeket olykor ellenségnek, másutt csak ellenfélnek, legyızendı versenytársnak tekintenek, ám ma már akadnak egészen más álláspontok is egyházi berkekben. A hittan alternatívái között három tantárgy szerepel leggyakrabban: (a) a tucatnyi országban elıforduló Etika, (b) a világnézetileg semleges Vallásismeret, Vallástan (melyben Biblia-ismerettıl vallástörténetig több minden benne foglaltatik), (c) a Társadalomismeret és/vagy a Polgári ismeretek.

Nagyon fontos különbséget tenni egyfelıl a hittan, valamint a vallástan, vallásismeret között, másfelıl a sok helyen nem szerencsésen „vallásoktatásnak” nevezett tantárgy tartalmát tisztázni. Akárhogy is, a hittan, a katekézis – még akkor is, ha magában foglal tágabb vallásismeretet és vallástörténetet is – a vallási élet, a hitélet része, mely (eltekintve a felekezeti hittan kísérletektıl) az esetek legnagyobb részében egyes vallások, egyházak ügye; ezzel szemben a vallástan, a vallásismeret részben egyfelıl a tudományé, másfelıl az oktatásügyé. Hogy egy egyértelmű legyen, Angliában a „religious instruction”-t használják a felekezeti hittanra, a „religious educations” a mindenkire szóló általános vallásismeretre. Mivel voltak határátlépési kísérletek – például Dániában, hogy amikor a dán kormány a kötelezı tárgyaként szereplı vallásoktatásnak erıteljesebb keresztyénségismeret jelleget akart adni – az Európai Unió újból és újból kénytelen érvényesíttetni a világvallásokra kiterjedı vallásismerettel kapcsolatos irányelveit: a hittan csak fakultatív tárgy lehet, kötelezı vallásoktatás keretében

nem csak a különböző vallások, hanem a nem vallásos világnézetekről is szó kell essék, a világi vallásoktatás ajánlott alternatívái a vallástan és a vallástörténet mellett a filozófia, az etika és a polgári nevelés.

A mindenki számára kötelező tárgyak között az erkölcsi és a társadalomismereti tematikához tartozó tárgyak a leggyakoribbak, de akadnak szép számmal olyan „több dimenziós” (multidiszciplináris) tantárgyak, mint az Etika és vallás (Svájc és Portugália), Morális és polgári nevelés (Franciaország), Életfilozófia és etika (Finnország), Lelki jelenségek (Hollandia), Személyiség, társadalmi- és egészségnevelés (Nagybritannia, Írország), Személyes és társadalmi fejlődés, Élet és munka (Észak-Írország), Jogi és vallási nevelés (Észtország). Jól érzékelhetően tipikusak nyugat-európai jelenségről van szó.

Kontinensünk ember-, erkölcs-, társadalom- és vallásismeret kínálatának komoly erőssége a sokáig monopol vagy hegemón helyzetben lévő hittan alternatíváinak kidolgozása, különös tekintettel a „világi” etikára és a „semleges” vallástanra. Másik nagy erőssége a demokratikus beállítódású, más kultúrák és nézetek iránt érdeklődő, nem csak toleráns, hanem elismerő, megértő polgár nevelése. A harmadik a komplexitásra törekvés, amely nem csak a „több dimenziós tárgyakban”, hanem a keresztmetszet témákban is megmutatkozik. A negyedik pedig az olyanfajta gyakorlatközelség, ami például a norvég modellben mutatkozik meg, ahol az etikai és a „semleges” vallási nevelés keretében a diákok nem csak különböző vallási és filozófiai rendszerek életfelfogásával ismerkednek meg, hanem ezek gyakorlatával is, amikor különböző szociális és egyházi intézményeket látogatnak meg (Walterová, 1994).

Nyilvánvaló azoknak az európai elképzeléseknek a gyengéje, melyek valamely témakör monopol- vagy hegemón-helyzetével és fontos tematikák feltűnő hiányával jellemezhetők. Túl elvont vagy éppen életidegen elképzelés alig akad, gyakoribb viszont a gyakorlatközelség erényét túlzásba vivő pragmatizmus. Olyan oktatási programokban, amelyekben nem jelennek meg a „több dimenziós” tárgyak, gyakran reflektálatlan marad erkölcsi és/vagy filozófiai szempontból az ember és a társadalom működésének bemutatása. Meglehetősen problematikusnak vélem – az elsőre roppant demokratikusnak tűnő – választhatóságot. Először is azért, mert több helyen nem is annyira a diák vagy a szülő választ, hanem az erőteljes ideológiai és politikai hatásoktól befolyásolt iskola, vagy pedig a „többség dönt” elve alapján a hittan alternatíváját választó kisebbség valamiféle hátrányt szenved. Emellett nézetem szerint akár az egyik, akár a másik alternatívát választják is a tanulók, a legtöbb esetben a nyereségek mellett veszteségekkel is számolniuk kell. Kissé leegyszerűsítve: a hittanos gyerek kimarad az emberi és társadalmi jelenségek szélesebb és alaposabb megismeréséből, valamint a másféle vallási és erkölcsi rendszerek megismeréséből; a hittan alternatíváját választók pedig – hacsak nem éppen a „semleges” vallástan az alternatíva – a vallásismeretből. A nagyobb veszteség rendre a hittant választókat éri (Kamarás, 2009).

A hazai erkölcsoktatás helyzetének alakulása

Megjelenésekor a magyar innováció szinte egyedálló volt Európában kötelező jellegével, komplexitásával, a leíró és normatív embertudományok összehangolásával. Abban az időben még Európában sokkal inkább jellemző volt a hittan uralkodó helyzete, s jóval kisebb arányban jelent meg mind az Etika, mind a „semleges” Vallástan, mind pedig a „több dimenziós tárgyak”. Míg Európában a kétezres években erősödött az ember-, erkölcs- társadalom- és vallásismeret jelenléte az oktatásügyben, hazánkban 2001 és 2010 között jelentősen gyengült, annak ellenére, hogy ebben az időszakban kezdődött el az egyetemi szintű tanárképzése. Az előző FIDESZ-kormányzat idején azonban teljesen váratlanul egyharmadára csökkent a tárgy óraszám (csupán a hetedik és tizenegyedik évfolyamokon maradt meg, ráadásul hetedikben modul-tantárgyra lefokozva össze lehetett vonni, vagyis „megőrizve megszüntetni”), és ezzel az ember a magyar közoktatás egyik legjelentéktelenebb epizodistájává alacso-

nyodott. Hiába harcolt érte a szakma (az ember- és erkölcsstan tanárok szakmai közössége vagy a tantárgy tanítására képző tanszékek munkatársai) és a tantárgyunkat erkölcsileg támogató embertudományokat művelő tudósok, a következő két kormányzat nem szíveskedett helyreállítani a tantárgy becsületét (óraszámát, presztízsét). A jobb sorsra érdemes magyar találmány fokozatosan rosszabbodó helyzetének következtében 2010-re ebben e tekintetben Európa perifériájára kerültünk. Ennek oka elsősorban a tantárgy óraszámának minimálisra csökkenése, más tárgyakkal való összeolvaszthatósága (és ennek általánossá váló gyakorlata), jó néhány esetben a tárgy teljes mértékű – ami természetesen törvényellenes szabotázsnek tekinthető – kiiktatása. Másképpen: az innováció egyre inkább már csak papíron élt, a gyakorlatban csak vegetált (*Géczi és Kamarás, 2007*).

Ahol szabályosan (tehát betartva a minimálisan előírt nevetségesen alacsony óraszámot) működött a tantárgy (tehát hetedik és tizenegyedik évfolyamon heti egy órában), ott sem tudta rendesen befutni pályáját, hiszen például a nemiség, szerelem, házasság, család témakörre fél év helyett csak három óra jut, és az egyes témák alapos átbeszélésére, kikutatására, szerepjátékban való átélésére és „gyakorlására” sem igen jut idő. Ennek a visszafejlődésnek okát elsősorban a magyarországi felemás modernizációnak a rendszerváltás utáni folytatódásában látom, nevezetesen abban a rendszerváltás előtti pseudo-szocializmus után egy pseudo-kapitalizmus következett, miközben a még gyenge minőségi kereszténydemokrácia, szociáldemokrácia és liberalizmus nem tudta megfelelőképpen elúzni a feudalizmus vissza-visszatérő kísérteteit, nem tudtak megfelelő érték-alternatívát állítani a biztonságelvű fogyasztói pragmatizmusnak.

Egy szó, mint száz, az ember- és erkölcsstan (mely igazi hungarikum volt, ugyanis szó szerint nincs párja ennek a modellnek máig széles e világon) nem lehetett próféta saját berkeiben. Pedig közben sorra jelentek meg ember- és erkölcsstan tantervek, tanmenetek, tankönyvek, tantárgypedagógiai írások és egyéb oktatási segédletek, megindult az ember- és erkölcsstan tanárképzés (elsőnek a Pannon Egyetem Antropológia és Etika tanszékén).

A jelenlegi helyzet

Az új Nemzeti Alaptanterv és az új kerettanterv sajnos eléggé felemás módon teremtett új helyzetet. Először is a középiskolában egyfelől nem emelkedett az eddigi rendkívül alacsony óraszám, másodsor „kilótték” mellőle a társadalomismeret, melynek művelését az Unió nyomtatékosan szorgalmazza, harmadszor, nagyon szerencsétlenül és félrevezető módon *Etikának* nevezték el ezt a többdimenziós tantárgyat. Az általános iskolában rendkívül örvendetes módon megnőtt az óraszám (elsőől nyolcadikig heti egy órában), de – a szakma tiltakozása ellenére – igen szerencsétlenül (a pedagógust, a szülőt, a diákot és a médiát félrevezetve) *Erkölcstannak* nevezték el. A másik szerencsétlen döntés a tárgy kötelezően választhatósága, vagyis az erkölcsstan vagy hittan alternatíva, ami kifejezetten hátrányos helyzetbe hozza a hittant választó diákokat, mert eképpen a hittanos ki marad nem csak az ember- és társadalomismeretből, hanem még a vallásismeretből is.

Ami azonban a legfontosabb, hogy ennek szerencsétlen elnevezett tantárgynak multidiszciplináris jellege lényegét tekintve megmaradt, ugyanis a szakmának és a civil kurázsinak (ebben leginkább *Lányi András* jeleskedett) komoly harcok árán végül is sikerült megvédeni a tantárgy eddigi tartalmát és szerkezetét, méghozzá úgy, hogy jelentősen megnövekedett benne a vallásismeret. Ami a hittan és erkölcsstan kötelezően választhatóságát (és így óhatatlanul is szembeállításukat) illeti, ez nem csak a hittanosok hátrányba kerülése miatt rendkívül szerencsétlen, hanem azért is, mert ez az eléggé erőltetett elképzelés korántsem találkozik sem az egyházak, sem az egyháziak, sem a hívó szülők és diákok elképzeléseivel. Az elmúlt évben ehhez a témához kapcsolódó kérdésekkel felkeresett 180 prominens keresztény közül 150-en válaszoltak (fele-felérésben világiak és egyháziak, utóbbiak között tizenhárom püspök), és a válaszolók háromnegyed része (közülük kilenc püspök is!) kifejezetten

nem tartotta jó megoldásnak a kötelezően választhatóságot, ehelyett a mindenkinek kijáró, vallásismerettel kibővült ember- és erkölcsstan és a fakultatív hittan mellett voksolt (*Kamarás, 2012*).

Zárszó

A *Mester és Margaríta* szerzője szerint a legnagyobb bűn a gyávaság, vagyis az értékek melletti kiállás elmulasztása. Ez a vétke a regénybeli (és feltehetően a bibliai) Pilátusnak, aki felismeri az értéket a regénybeli Jézusban, de vazallusága elbátortalanítja, és ez a bűne a regénybeli moszkvaiaknak is (a harcos ateistákkal egyetemben), és ez a bűne még a regénye témájának megválasztásával igen nagy bátorságot mutató Mesternek is, aki meg-inog mind regénye, mind szerelme vállalásában. Ha a gyávaság a legnagyobb bűn, akkor a legnagyobb erény a bátorság, gondolhatnánk. Van-e, lesz-e bátorsága (és ami ehhez még kell: igazságossága és okossága) pedagógusainknak az iskolai lelki erőművek felépítéséhez és üzemeltetéséhez? Jó néhány iskola ma még akkor sem vállalja szívből a lelki erőművet, az erkölcsről való diskurzust, az erkölcs tanítását, ha ez szigorú szakfelügyelet mellett kötelező, hanem megmarad inkább információ-központnak, tudásvárnak. Van egy jó lehetőség, egy igazi magyar innováció, az erkölcsi diskurzus számára optimális feltételt teremtő ember- és erkölcsstan. Komolyan vétele vagy elmismásolása, erkölcsi döntés. Az erkölcsi bátorságot erősítő ember- és erkölcsstan felvállaláshoz, oktatásához és oktatásának a megtanulásához erkölcsi bátorság szükségeltetik. A minőség, szabadság és felelősség iskolája ehhez elég jó peremfeltételnek látszik. Ma már jó néhány iskola ilyennek szeretné hinni magát. Hogy ténylegesen ilyenek lehessenek, ahhoz túl kell lépni e mai kocsmán, az értelemig és tovább.

Szakirodalom

1. Bandura, A. (2002): Selective Moral Disengagement on the Exercise of Moral Agency. *Journal of Moral Education* Vol. 31. No. 2.
2. Bábosik István (1997): Egy optimális nevelési modern körvonalai. In: Bábosik István (szerk.) *A modern nevelés elmélete*. Telosz Kiadó, Budapest.
3. Géczi János és Kamarás István (2007): Emberismeret az útvesztőben. (Beszélgetés Kamarás Istvánnal) *Új Pedagógiai Szemle*, 69–106.
4. Géczi János és Kamarás István (2010): Honnan hová, embertan? *Nagyítás*. 20. 4–5.
5. Heller Ágnes (1994): *Általános etika*. Cserépfalvi, Budapest.
6. Hoffmann, M. L. (1999): Empátia, társas kogníció és morális cselekvés. In: Kulcsár Zsuzsanna (szerk.): *Morális fejlődés, empátia és altruizmus*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 43–70.
7. Horánszky Nándor (1995): Erkölcsi nevelés – vallásoktatás – etikaoktatás. In: Kelemenné F. Márta (szerk.): *Támasz és talpkő (Tanulmányok az erkölcsstan tanításához)*. Református Kálvin Kiadó, Budapest. 133–154.
8. Jenkins, Jennifer és Oatley, Keith (2001) *Érzelmek*. Osiris, Budapest.
9. Kamarás István (1992): „Értéksemlegesség” vagy értékekben gazdag iskola? *Új Pedagógiai Szemle*, 1. 38–40.
10. Kamarás István (1996): Tanítható-e az erkölcs? *Iskolakultúra*, 1. 3–14.
11. Kamarás István (2000): Változatok az erkölcsstanra. *Iskolakultúra* 1. 87–90.
12. Kamarás István (2002): Erkölcsstan taní-tani. *TANÍ-TANI*, 20–21. 32–41.
13. Kamarás István (2009): Emberismeret és etika nálunk és más nemzeteknél. *Iskolakultúra*, 10. 125–132.
14. Kamarás István (2011): Pedagógiai etikai bevezető. *Iskolakultúra*. 11-12. 49–55.
15. Kamarás István (2012): Javítható-e az „erkölcsstan vagy hittan” elképzelés? *Új Pedagógiai Szemle*, 4–6. 78–91.
16. Kárpáti Andrea (1997): A befogadásra és az aktivitásra épülő nevelésifolyamat-koncepciók. In: Bábosik István (szerk.) *A modern nevelés elmélete*. Telosz Kiadó, Budapest. 86–115.
17. Kohlberg, L. (1976): Moral stages and moralisation: The cognitive-developmental approach to socialization. In: Gosli, D.A. (ed.): *Moral development and behavior*. Holt, Rinehart and Winston, New York. 31–53.
18. Kulcsár Zsuzsanna (1999): Bevezető. In: Kulcsár Zsuzsanna (szerk.): *Morális fejlődés, empátia és altruizmus*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 11–40.
19. Lukács László (2010): *Valláspedagógia*. Sapientia Szerzetesi Hittudományi Főiskola
20. Mihály Ottó (1998): *Bevezetés a nevelésfilozófiába*. OKKER, Budapest.
21. Mészáros György (2005): Keresztény pedagógia. *Mester és tanítvány* 5. 44–52.

22. Molnár Mária (1997): Az irányított nevelés és a szabad nevelés dilemmája. In: Bábosik István, (szerk.): *A modern nevelés elmélete*. Telosz Kiadó, Budapest. 63–85.
23. Nagy Péter Tibor (1991): Erkölcsstan vagy értéksemlegesség az iskolában? *Új Pedagógiai Szemle*, 11. 3–10.
24. Nyíri Tamás (1988): *Alapvető Etika*. Pázmány Péter Hittudományi Akadémia Levelező Tagozat, Budapest.
25. Nyíri Tamás (2004): *Lelkünk démonai és angyalai*. Egyházfórum. Budapest.
26. Oelkers, Jürgen (1998): *Nevelésetika*. Vince Kiadó, Budapest.
27. Orosz László (1991): Humanista etika és valláserkölcsei nevelés. *Új Pedagógiai Szemle*, 5. 3–11.
28. Schaffhauser Ferenc (1997): Nevelési célok a XX. századi pedagógiában. In: Bábosik István, (szerk.): *A modern nevelés elmélete*. Telosz Kiadó, Budapest. 43–62.
29. Somogyi Zoltán (1984): *Az erkölcsi értékek világa*. Magvető, Budapest.
30. Szabó Pál Tivadar (1994): *Erkölcstani vázlatok*. IKVA, Budapest.
31. Szekszárdi Júlia (1995): *Utak és módok. Pedagógia kézikönyv a konfliktuskezelésről*. Iskolafejlesztési Alapítvány – Magyar ENCORE, Budapest.
32. Szekszárdi Júlia (2001): A konfliktuskezelés gyakorlata. *Új Pedagógiai Szemle*, 11. 86–103.
33. Szekszárdi Júlia (2002): *Konfliktusok pedagógiája*. Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém.
34. Szekszárdi Júlia és Horváth H. Attila (2004): *Útkeresés a labirintusban*. Veszprémi Egyetem, Pedagógia-Pszichológia Tanszék, Veszprém.
35. Szekszárdi Júlia (2008): *Új utak és módok*. Dinasztia Kiadó, Budapest.
36. Szekszárdi Júlia – Horváth H. Attila és Simonfalvi Ildikó (2005): Hogyan döntenek a serdülők erkölcsi problémahelyzetekben? *Pedagógusképzés*, 4.
37. Szűcs Ferenc (1995): Lehet-e erkölcsöt tanítani? In: Kelemenné F. Márta (szerk.): *Támasz és talpkő (Tanulmányok az erkölcsstan tanításához)*. Református Kálvin Kiadó, Budapest 125–132.
38. Váriné Szilágyi Ibolya (1994): *Az erkölcs a néző és a cselekvő szemszögéből*. Scientia Humana, Budapest.
39. Walterová, E. (1994): *Kurikulum. Proměny a trendy v mezinárodní perspektívě*. Masarykova univerzita: Centrum pro další vzdělávání učitelů, Brno.

Konstruktivizmus és nevelés

Nahalka István*

A tanulmány a konstruktivista pedagógia alapgondolatainak a nevelés egész folyamatára való kiterjeszhetőségével, alkalmazásával foglalkozik. A legrészletesebben az erkölcsi nevelés, az értékrendszer elsajátításának kérdését vizsgálja. A konstruktivista tanulásszemlélet, amennyiben a tanulást tágan értelmezzük, a szocializáció, a nevelődés minden részfolyamatára alkalmazható. Az erkölcsi elképzelések, az értékek elsajátítása e felfogás keretében mint konstrukció, általában a személyiség fejlődése mint a személyiség konstruálása írható le. A tanulmány röviden bemutatja a szociális, valamint a „moderált” konstruktivizmus felfogását, összehasonlítva a részletesebben tárgyalt radikális konstruktivista alapelvekkel. Kitér az „igazság” és az „adaptivitás” fogalmainak az erkölcsi nevelés, az értékkonstrukció folyamatával összefüggő értelmezésére, a konstrukciós folyamatra, a társadalom elvárásainak érvényesíthetőségére, az iskola, a pedagógus szerepére. Bemutatja, hogy a 2013. szeptember 1-től Magyarországon kialakult erkölcsstan oktatásban miképpen jelennek meg, vagy szorulnak háttérbe a konstruktivista megfontolások. A fogalmi váltás, az előzetesen kiépült rendszerek meghatározó szerepe, valamint a kontextuselv konkrét érvényesülésének konkrét vizsgálatával érzékelteti a tanulmány a konstruktivista pedagógia nevelés során történő érvényesítésének lehetőségeit.

Kulcsszavak: nevelés, erkölcsi nevelés, konstruktivista pedagógia

Bevezetés

E tanulmányban azt a kérdést elemzem, hogy milyen hatással van a nevelés egészének felfogására a *konstruktivista tanulásszemlélet*. A konstruktivista pedagógia tételei mindenekelőtt a tanítás-tanulás folyamatainak vizsgálata, illetve az oktatási gyakorlat formálása során játszanak szerepet, a neveléssel összefüggésben ritkábban találkozunk velük. Abból indulok ki, hogy a tanítás-tanulás folyamatai részét képezik a nevelésnek. Így ha arról beszélünk, hogy a konstruktivista gondolkodásmód miképpen jelenik meg a nevelésről alkotott tudományos és hétköznapi elképzelésekben, akkor a mondanivaló igen nagy része a konstruktivizmus tanítási-tanulási folyamatokban játszott szerepére vonatkozhat. Ám e tanulmány keretei között nem elsősorban a tanítás és tanulás iskolai tantárgyakhoz, tantervekhez kötött folyamatai kerülnek középpontba, hanem az, ami azokon túl, de még a nevelésen belül van. Sokkal inkább lesz szó értékekről, azok konstrukciójáról, szocializációs folyamatokról, a magatartás formálódásáról, erkölcsi nevelésről, általában a személyiség formálódásáról.

Mi köze egymáshoz a konstruktivizmusnak és a nevelésnek?

A *konstruktivizmus* egy szemléletmód (mások szerint egy filozófiai, ismeretelméleti irányzat, megint mások a megismerés pszichológiája egyik alapelméletének tartják (lásd például, *Glaserfeld*, 1995; *Steffe és Gale*, 1995; *Luhmann*, 2002; *Nahalka*, 2002; *Raskin*, 2011; *Lodhi és Coakes*, 2012) Alapvetően azzal kapcsolatos, hogy az ember miképpen tanul, e folyamatra milyen törvényszerűségek érvényesek. Ha azt, amit az iskolai nevelési folyamatban a diák tesz tanulásnak tekintjük, akkor nyilvánvaló, hogy egy tanulásról szóló konstrukciónak van mondanivalója róla. Márpedig ami az emberrel, az emberben nevelődése során történik, valóban tanulás, ha e fogal-

* Neveléstudományi kutató, ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, óraadó, nahalkai@gmail.com

mat is megfelelően értelmezzük. *A tanulás egy igen tág értelemben egy rendszernek a rendszer fennállásához viszonyítottan nem elhanyagolható ideig ható, a rendszer fennmaradása szempontjából adaptív megváltozása, alkalmazkodás a környezethez.* A nevelés során nyilvánvalóan éppen ez történik: a nevelődő emberben olyan tulajdonságok, sajátosságok, tudások, magatartások épülnek ki, olyan változásokon megy keresztül, amelyek környezetéhez való alkalmazkodását szolgálják.

A nevelődés folyamatában formálódó tulajdonságok természetesen rendkívül összetettek. Itt nem csak kognitív tartalmakról van szó, hanem beállítódásokról, magatartásról, szokásokról, értékekről, normákról, érzelmekről is. A nevelés során a személyiség formálódik, mint egész, és nyer sajátos tartalmat, vagyis személyek „jönnek létre”. Ez mindenképpen tanulás, és a folyamat konstruktivista kiindulópontokból történő elemzése éppen azért lehet izgalmas és hasznos, mert a konstruktivizmusnak különösen a komplex struktúráknak tanulással való kialakulása tekintetében van mondanivalója.

A konstruktivizmus elsődleges mondanivalója a nevelésről: a személyiség önkonstrukciója

A konstruktivista tanulásszemlélet lényege, hogy a személyiségfejlődés eredményei nem átplántálódnak a tanulóba, nem közvetítésről van szó, hanem személyes, egyedi, belső konstrukciós folyamatról (*Glaserfeld, 1991, 1995; Nahalka, 2002*). A tanuló személyiségét nem mi, a nevelői hozzuk létre, hanem *ő maga formálja meg saját magát*. Tudást, értékeket, attitűdöket, s a személyiséget konstituáló összes „tartalmat” nem átadjuk a tanulóknak, és *ő* nem magába fogadja ezeket, hanem aktív építkező folyamatban a tanuló, nevelődő ember maga hozza létre személyiségjegyeit és azok sajátos rendszerét. Mindez úgy történik, hogy a már meglévő személyiség, a személyiségjegyeknek a fejlődés adott szintjén meglévő struktúrája végzi el ezt a konstrukciós feladatot, *e struktúra építi tovább saját magát*. Erre környezetének hatásai készítetik, a folyamatban alkalmazkodás történik, a létrejövő új struktúrák *adaptívak* abból a szempontból, hogy a tanuló ember saját értékelő folyamatai szerint optimálisak, hasznosak (*Glaserfeld, 1981*).

Ezt az alapösszefüggést példázza az *erkölcsi nevelés* folyamata. Az értékrendszer formálódása, az erkölcsi szocializáció, erkölcsi nevelés a fejlődés szempontjából alapkérdés. A nevelés során mindenképpen formálódik értékeink rendszere. A hagyományos tanulásértelmezések, illetve a szocializáció egyszerűbb modelljei szerint a társadalom mintegy elülteti az emberi közösséget jellemző értékeket a felnövekvő nemzedékek tagjaiban, közvetíti az értékeket. Értékeket, méghozzá valamifajta örök, általános, emberek fölött álló, mindenfajta szubjektivitástól mentes értékeket. A hagyományos elképzeléseknek szerves része, hogy az erkölcsi nevelés talapzata minden esetben a jó és rossz, az igaz és hamis közötti különbségek felismertetése. Szintén a hagyományosabb elképzelések szerint ez szükségképpen indoktrináció, a szocializálódó egyén nem tud kitérni az elől, hogy az értékeket átvegye, elsajátítsa, magába olvassza.

Az „egyik fajta”, a „szociális” jelzöt viselő konstruktivizmus, legalábbis ahogyan azt például *Kenneth Gergen* (1995) értelmezi, kifejezetten vallja is, hogy az egyén a személyiség formálódásának folyamatában kiszolgáltattott, hiszen a szociális konstruktivizmus nézetrendszerének keretei között nem az egyéni konstrukcióknak, hanem a *konstrukciók létrehozása társadalmi folyamatának* van alapvető jelentősége. A szociális konstruktivizmus ezen elképzelés tekintetében elválik a „mainstream”, vagy szokásos megnevezéssel élve a *radikális* konstruktivizmustól (*Glaserfeld, 1995; Nahalka, 2002*). A tanuló ember a szociális konstruktivizmus elgondolásai szerint szinte egyáltalán nem önálló, a társadalmi tudás, az értékek, a szokások, az attitűdök, stb. szükségképpen meg kell, hogy jelenjenek a felnövekvő nemzedékek tagjaiban, ez lényegében indoktrináció.

A *radikális konstruktivizmus* kiindulópontja egészen más. A tanulót a környezete jelenségeinek aktív értelmezőjeként fogja fel, így a társadalom jelenségei is sajátos, egyéni értelmezések révén jelennek meg az egyén tapasztalati világában. A személyiségünket jellemző összetevők, így értékvilágunk sem lenyomat, keletkezésük sem pusztán egy abszorpció (befogadás), hanem aktív konstrukció, így annak eredménye is sajátos, egyedi. A radikális konstruktivista elképzelés szerint nem létezik olyasmi, amit „objektív értékrendszernek” neveznek sokan, amit fentebb a hagyományos erkölcsi nevelési elképzelések jellemzésekor abszolút értékeként, a jó és rossz, az igaz és hamis objektív megkülönböztetéseként írtam le. Vagyis a probléma az indoktrinációs elméletekkel már ott kezdődik, hogy *nincs egy valami, amit át kell adni, nincs egy valami, amit közvetíteni kell*. Legfeljebb értékvilágokról beszélhetünk, többes számban, és társadalmi csoportok belső egyeztetési folyamatairól, csoportnormák és értékrendek kialakulásáról. Egy országban, vagy nagyobb kultúrákban is megformálódnak történelmileg olyan értékrendszerek, amelyeknek elemei – legalábbis bizonyos történelmi időintervallumokban – a társadalom nagy többsége számára elfogadottak, stabilaknak is tekinthetjük őket, egy jó részüket jogszabályok is tartalmazzzák. Ez kelti azt a látszatot, hogy itt abszolút, örök, az emberektől, mint szubjektumoktól független értékekről, normákról van szó. Az oktatási rendszer működésének megformálása során, az erről szóló diskurzusban pedig adaptívnek bizonyul az a koncepció, hogy egy általánosnak gondolt, az embertől magától is független értékrendszer közvetítése a feladat a pedagógiai folyamatban. Eközben az az értékrend, amelyet általánosnak, objektívnek gondolunk, történelmileg változó, soha nem az adott társadalom egésze fogadja el, és még a stabilabb elemeivel kapcsolatban is időnként komoly viták tanúi lehetünk.

Az értékrend, a normák rendszerét abszolútnak tartó koncepció valóban adaptív lehet a gyakorlatban. Jóllehet, a radikális konstruktivista nézet nem fogadja el semmilyen abszolút értékrend létezését, továbbá nem hisz abban, hogy bármifajta értékeket át lehet plántálni a szocializáció alanyaiba, de ettől még az a társadalmi folyamat, amelyben a nevelők – természetesen nem a konstruktivista gondolkodásmód alapjaira helyezkedve – az általuk vallott értékrend közvetítését megkísérlik, mindenképpen *létezik*. Létezik, és valamilyen módon lehetővé teszi, hogy a tanulók értékvilágokkal foglalkozzanak, szembesítsék saját meglévő értékeiket azzal, amit nevelőik, társaik, általában a körülöttük élő emberek hasonló értékeiről gondolnak, és végső soron formálódjék az értékviláguk, konstruálják értékeiket. A nevelők úgy gondolják, hogy *értékeket adnak* át neveltjeiknek, eközben – egy konstruktivista értelmezés szerint – az *értékek konstrukciója* zajlik. A neveléstudományban az értékeknek, és tágabban a személyiség komplex rendszere konstruált voltának elfogadása egyre inkább általánossá válik. Ez az attitűd és gondolkodásmód jelenik meg a „nyitott gondolkodás” („open mindedness”, *Hare*, 2007), vagy a „kritikus gondolkodás” („critical thinking”, *Siegel*, 2009; *Ekanem*, 2013) nevelési folyamatok középpontjába helyezése során. Az értékekhez való kritikus viszony a konstruktivista megfontolások keretei között nyeri el értelmét, hiszen az egyetlen objektív értékrend elsajátítása, magunkba fogadása, e folyamat szükségszerűsége eleve kizár mindenféle kritikai reflexiót. Az indoktrináció kritikai elemzése a konstruktivista pedagógia elveinek felhasználásával a célja *Mariana Momanu* írásának (2012). Az erkölcsi nevelés kérdéseit, a pedagógiai környezet „társas-morális légkörének” („sociomoral atmosphere”) formálását elemzi *Rheta DeVries* és *Betty Zan* (2012) konstruktivista pedagógiai alapon. A szerzők *Piaget* társas-morális fejlődésre vonatkozó elméletéből indulnak ki, azt fejlesztik tovább, elképzeléseiket alapvetően arra építve, hogy az embert körülvevő fizikai világról alkotott modellekhez hasonlóan a gyermekek a társas-morális környezetükre vonatkozó tudásukat is konstruálják.

A konstruktivisták szerint a személyiségnek a nevelés során zajló formálódását konstrukciós, alapvetően személyes folyamatnak tekintve a pedagógiai gyakorlatban az értékek konstrukcióját akadálytalanabbá, és – egyáltalán nem jelentéktelen cél – tudatosabbá tehetjük. Tudatosak lehetünk azzal kapcsolatban, hogy e folyamat során alternatív értékvilágokról van szó, hogy az értékrendszer konstrukciója egy választási folyamat is egyben,

hogy a pedagógiának, a nevelésnek e választáshoz alternatívákkal kell szolgálnia (lehetővé kell tennie, elő kell segítenie, hogy az egyénben alternatívák konstruálódjanak meg), segítenie kell ráébredni a választás jelentőségére, illetve elő kell mozdítania a világok közötti választás kompetenciájának formálódását. E kijelentés mindegyikét az intézményes nevelésre, a pedagógusok munkájára vonatkozik. Érvényes lehet azonban bárkire, aki ható ágense a szocializációs folyamatoknak, így elsősorban a szülőkre, nem elfeledve természetesen, hogy esetükben intézményes kötelezettségekről nincs szó, csak arról, hogy a társadalomban a szülői nevelési kultúra is formálódik, átalakul, anélkül hogy ebben – legalábbis a demokratikus társadalmakban – kényszerek működnének.

Ha elfogadjuk a konstruktivista értelmezéseket az értékek kialakulásával összefüggésben, akkor a neveléssel kapcsolatos gyakorlati céltételezéseink is megváltoznak. Amikor tanterveket készítünk, egy nevelő közösség alapvető céljait tisztázzuk, akkor nem az a feladatunk, hogy megfogalmazzuk azokat az értékeket, amelyeknek a tanulóknál való „megjelenítése” lesz a nevelőtestület feladata. Elsődleges feladat annak megtervezése, hogy miképpen jelennek meg majd a tanulók előtt az alternatív értékvilágok, milyen módon lesz lehetőségük arra, hogy mindezekre vonatkozó tudásukat megkonstruálják. Mit teszünk majd azért, hogy a tanulók is eljussanak oda, hogy lássák az értékek konstrukciójának alapvető folyamatát, lássák, hogy választások előtt állnak, átélhessék ennek jelentőségét? És mit teszünk azért, hogy megtanuljanak dönteni? Mindezeket milyen tevékenységek keretében, milyen módszerekkel tesszük?

E kérdésben mindig nagyon súlyosan merül fel a probléma, hogy az iskolának (a társadalomnak általában, a szülőknél, stb.) mégiscsak *előnyben kell részesíteni* bizonyos hagyományosan elfogadott értékeket, vannak stabil pontjai az értékrendszereinknek, még ha el is fogadjuk, hogy az értékek világa társadalmi csoportonként, vagy akár egyénenként is eltérhet. Már az az elképzelés is vitatható, hogy valóban vannak ilyen értékek. A hagyományosan stabilnak tekintett értékek is problematikusnak bizonyulnak a részletesebb elemzés során, de még ha ilyenekben egy intenzív kommunikáció során meg is tudnánk egyezni, akkor sem biztosítaná semmi, hogy az egyes értékek alatt minden résztvevő *ugyanazt* érti. (A radikális konstruktivista elmélet szerint az „ugyanazt érti” kijelentés egyébként is teljességgel ellenőrizhetetlen, konstrukcióink világa mások számára közvetlenül nem hozzáférhető, legfeljebb lehet jelentős adaptivitása annak az elképzelésnek, hogy egy adott kérdésben mi ketten, vagy többen ugyanazt gondoljuk.)

A „mégiscsak át kell adnunk bizonyos értékeket, ettől nem tekinthetünk el” érvelésnek annyi igazsága természetesen van, hogy az egyén a szocializációja során olyan értékrendszert konstruál, amely – szerinte – *a társadalomban való élését* lehetővé teszi. És ez nyilván idomulást jelent bizonyos értékrendekhez, a többség olyan értékeket konstruál magában, amelyek gördülékennyé, természetessé teszik a legkülönbözőbb társadalmi csoportok életében való részvételét. Ez az *alkalmazkodás* nem kevés esetben akár nagyon furcsa következményekkel is járhat, mert életünk más és más szféráiban akár egymással nem egészen összhangban álló értékeket is képviselhetünk, szinte minden ember értékvilága szenved kisebb, nagyobb mértékben inkoherenciától. De ez az alkalmazkodás általában a *praxisban* történik, az ember szocializációjának gyakorlati feladata, és egyáltalán nem korlátozódik az iskolai nevelésre. Persze maga az iskola is, az iskolai élet is része ennek a praxisnak, része annak a környezetnek, amelyhez való adaptálódás történik az egyén értékvilágának konstrukciója során. Vagyis az értékrendszerek formálódásának konstruktivista pedagógián alapuló másik fontos jellemzője, hogy az iskola *preferál* bizonyos értékeket, értékvilágokat. Határozottan megjeleníti, hogy az egyes értékrendszereknek milyen a társadalmi elfogadottságuk, milyen múltra tekintenek vissza, mit mutat a történelem e rendszerek adaptivitásával kapcsolatban, milyen jellemző viszonyulások léteznek a társadalomban e rendszerek iránt. Sőt, ha megfelelő a kapcsolat a pedagógus és a diákok között, maga a nevelő bátran megvallhatja saját értékpreferenciáit is, még

azt is mondhatjuk, hogy ezeket ki is *kell* nyilvánítania. A kapcsolat megfelelő volta azt jelenti, hogy olyan viszony formálódott már korábban nevelő és neveltek között, amely kizárja, hogy a tanulók formálisan igazodjanak a pedagógus értékrendjéhez, kizárja, hogy azt kritikátlanul át akarják venni. A *kényszer*, annak kifejezett, vagy bármilyen látens formában, látható megnyilvánulások nélkül is működő formája a pedagógus saját értékrendjének nyilvános, egyértelmű megvallását indoktrinációvá teheti, a konstruktivista értelemben felfogott értékrendszer formálást jelentős mértékben torzíthatja. *Kényszer* alatt ebben az esetben azoknak az intézményesült, vagy „csak” a rejtett tantervben érvényesülő szabályoknak, határozott követelményeknek az összességét értem, amely azt hivatott biztosítani, hogy az iskola által vallott értékrend kritika nélkül a tanulók sajátjává váljék.

A pedagógus saját értékvilágának elrejtése egyébként sem lehetséges. Ha megpróbálja a nevelő, akkor sem járhat sikerrel, cselekedetei, értékítéletei, például pedagógiai értékelési tevékenysége, metakommunikációja, de persze általában is a kommunikációja mindig árulkodó. Minden ember, így a diákjaink is konstruálnak nem csak saját értékrendszereket, de azt a tudást is, hogy mások, társaik, nevelőik, bárki milyen értékrendszerrel rendelkeznek, általában: milyen emberek. Az ember különösen érzékeny erre a konstrukcióra, hiszen annak eredménye alapvetően befolyásolja, hogy miként él együtt másokkal, miképpen kommunikál a környezetével, milyen lesz az együttműködése, hogyan tud másokkal együtt sikereket elérni. Mindenki „pszichológus”, mert konstrukciókat alkotunk azok személyiségéről, s így értékvilágáról is, akikkel együtt élünk. Természetesen olyan sémákat alkalmazunk e konstrukciók során, amilyeneket tudunk, amilyeneket addig felépített elképzeléseink, „kategóriáink”, az emberi természettel kapcsolatos naiv vagy nem naiv elméleteink lehetővé tesznek. Az iskolai tanulók is állandóan „monitorozzák” e szempontból (is) nevelőiket, bennük az első találkozástól fogva léteznek, és állandóan formálódnak azok a képek, amelyeket a velük foglalkozó pedagógusokról konstruálnak. Ezért képtelenek vagyunk elrejtetni személyiségünket, értékrendszerünket, jobb, ha meg sem próbáljuk.

Milyenek az iskolai tanulóknak a nevelőikről, azok személyiségéről, értékvilágáról alkotott konstrukciói? Lehetnek-e „torzak”, „hibásak”, vagyis lehetnek-e a nevelési folyamatban értéktelenek, figyelmen kívül hagyhatók? Ilyen elképzelések a pedagógusok és a kutató szakemberek körében léteztek, léteznek. A pedagógusok körében a tudás valósághoz való viszonyítása objektivista felfogásának dominanciáját a neveléstudományban széles körű kutatások támasztották alá (lásd például, *Hofer és Pintrich, 1997; Brownlee, Purdie és Boulton-Louise, 2001; Brownlee, Schraw és Berthelsen, 2011*). A konstruktivizmus a tudással, az elképzelésekkel összefüggésben, tehát a tanulóknak nevelőikről alkotott felfogása tekintetében sem fogadja el, hogy e konstrukciókra alkalmazhatók lennének a „torz”, a „hibás”, vagy a „tévhit” jelzők. Mihez képest torz, vagy hibás egy tanulóban kialakuló kép? Vagy akár azt is megkérdezhetjük, hogy vajon a tanulóban *önmagáról* kialakított kép milyen, és mihez viszonyítva lehet torz vagy hibás? A *valósághoz képest*, replikázhatnak sokan. Természetesen itt a konstruktivista ismeretelmélet oly sokat vitatott alaptételébe ütközünk, abba, hogy az ember nem közvetlenül a valóságot éri el megismerő folyamataival, a konstruktumok világa nem valamifajta tükörképe a világnak, illetve ez a világ nem vethető össze a megismerő embertől függetlenül létező, objektív valósággal, eldöntendő „igaz” vagy „hamis” voltát. A konstruktivisták az *adaptivitásban* hisznek, abban, hogy egy konstrukció a praxisban betöltött szerepe által értékeltetik, annak fényében, hogy beválik-e, működik-e, az egyént kielégítő eredményekhez vezet-e a használata.

Az *igaz* számos erkölcsi rendszerben, illetve a megismerés eredménye értékelésének szempontjából sok ismeretelméleti szisztémában alapvető fogalom. Ha tetszik: az emberek (talán döntő) többsége számára az igaz, az igazság „szent szavak”, minden nyelv legszebb szavai közé tartoznak. Olyan kapaszkodót jelentenek, amely ha elvész – ezt nagyon sokan így gondolják –, a káosz uralkodik el a gondolkodásunkban, és annak következményeként a társadalomban is. *Igaz az, ami megfelel a tényeknek*, így gondolják azok, akik rendíthetetlenül hisznek

a fogalom használatában, illetve így értelmezi a fogalmat a filozófiában az objektivista gondolkodás (lásd például, *Read*, 2001; *Graham*, 2010). Hogy a tények kicsodák, arról azonban nem kapunk tájékoztatást. A tényekről is tudásunk van (csak), amit mi ténynek gondolunk, már az is *konstrukció*, másképpen tapasztalat a neve. Amikor tényeknek való megfelelésről beszélünk, valójában – a konstruktivisták legalábbis így tartják – mindig két, ugyanabban a fejben létrejött konstrukciót hasonlítunk össze. Amikor valakinek az értékítéletét, akár egész értékrendszerét minősíti egy másik ember hamisnak, torznak, akkor nem a megítélt társ „objektív” értékrendszerét és az objektív valóságot veti egymással össze, hanem azt a két konstrukciót, amit ezekről az „objektív tárgyakról” alkotott, amit róluk gondol (*Dykstra*, 2005; *Riegler*, 2005; *Rockmore*, 2005).

Miért oly fontos az emberek számára az „igazság” fogalma? *Humberto Maturana*, chilei biológus-episztemológus szavait idézem: „Ha meg akarunk győzni valakit, hogy a mi akaratumk szerint tegyen, és nem tudunk vagy nem akarunk az erőszak eszközével élni, akkor arra hivatkozunk, hogy állításunk objektív, racionális érvelésen alapszik. Tesszük ezt azon kifejezett vagy hallgatóságos szándéknak megfelelően, hogy a másik ne tudja megcáfolni azt, amit érvelésünkben állítunk, hiszen annak érvényessége a valóságra való hivatkozáson alapszik. Így tesszünk annak a kifejezett vagy hallgatóságos megállapításnak a nevében is, hogy tudniillik ami valós, az univerzálisan és objektív módon érvényes, mert független attól, amit teszünk, s ha egyszer kimondatott, akkor már megcáfolhatatlan. Valóban, azt mondjuk, hogy bárki, aki nem hajlik az okos szóra, vagyis bárki, aki nem hajlandó elfogadni ésszerű érvelésünket, az önkényesen, illogikusan és abszurd módon gondolkodik, és hallgatóságosan azt állítjuk, hogy az érvelésünket érvényessé tevő valóságához privilegizált hozzáféréssel rendelkezünk” (*Maturana*, 1988. 25.).

Maturana szavai az erkölcs, az értékrend formálásával kapcsolatban is sokatmondók. Ha én az indoktrináció elvét elfogadó és azt gyakorló pedagógus vagyok, akkor így gondolkodom: nem azért kell elfogadnod az egyetlen erkölcsi tanítást, az egyetlen valódi értékrendszert, mert én mondom neked. Azért kell elfogadnod, mert *igaz*. Azért kell elfogadnod, mert az emberiség legfontosabb általános tapasztalata, hogy csakis ezen értékrend alapján élve felelhetünk meg emberi hivatásunknak, lehetünk *igaz* emberek. Ha igaz a rendszer, akkor persze szó sem lehet önkényes konstruálgatásról, nem kaphat szerepet semmiféle relativizmus, el kell sajátítani, és kész. Igen, léteznek más erkölcsi rendszerek, más értékrendek is, de azok *hamisak*, hiszen csak egy lehet igaz, és hogy melyik igaz, azt az emberiség gyakorlata évezredek át bizonyította. De természetesen lehet hivatkozni ember- és természetfeletti erőkre, isten, istenek által kinyilvánított elvekre, vallási kánonokra, vagy akár a józan észre is. Vagyis az igazságra való hivatkozás valójában az indoktrináció eszköze. A konstruktivista gondolkodásmóddal nem egyeztethető össze az abszolút, objektív igazságba vetett hit.

Finomítanom kell álláspontomat! Sokféle konstruktivizmus létezik, már magam is élesen elkülönítettem egymástól fentebb a szociális- és a radikális konstruktivizmust. Létezik azonban egy további, „moderált”, nem radikális változata is ennek a gondolkodási rendszernek, amelyben a fenti érvelésem nem érvényes (*Glaserfeld*, 1991; *van den Belt*, 2003). A konstruktivizmus e fajtájában nincsenek radikális ismeretelméleti következtetések. Az *igazság* fogalma itt értelmezhető, a tudás, a személyiség összetevői, a viszonyulások összevethetők a valósággal, és a nevelés céljai is ennek értelmében egyértelműen, és objektív módon kijelölhetők. Ez a gondolkodásmód a konstruktivizmust csak a tudás- és a személyiség konstruálására értelmezi, magára a folyamatra. Elfogadja, hogy a személyiség formálása nem tartalmaknak, viszonyulásoknak az átvétele, hanem aktív, személyes, és sajátos eredményekhez vezető konstrukció, de azt is vallja, hogy ennek eredménye *normatív módon megítélhető*, használható rá az „igaz” és a „hamis” fogalma. Akár „módszertani konstruktivizmusnak” is nevezhetjük ezt az irányzatot, amennyiben elsősorban a személyiség, benne a tudás, az attitűdök konstruálódási folyamatára koncentrál, és gyakorlatilag ugyanazt vallja, mint a radikális konstruktivizmus, ha módszerekről, az is-

kolai praxistról van szó. Lefordítom aktuális folyamatokkal kapcsolatos állítássá: mégiscsak van egy olyan erkölcs, értékrend, amely ha kell, akár pedagógiai programokban rögzíthető, ám ennek kialakítása úgy kell, hogy történjék, hogy tiszteletben tartjuk a személyiség önkonstruálásának követelményeit. Ez annyit tesz, hogy nem vagyunk erőszakosak, az értékrend formálás folyamatos diskurzus keretében zajlik, szó van az értékrendek pluralizmusáról, de az egész azt a célt szolgálja, hogy a „tantervben leírt” erkölcsi rend formálódjék meg a gyerekekben, fiatalokban.

Az erkölcsi nevelés helye a nemzeti alaptantervben és a kerettantervekben

Az előbbi fejezetben bemutatott „moderált” konstruktivizmusnak megfelelő gyakorlat formálódik az általános iskolák egy részében 2013 szeptembere óta. Még a *nemzeti alaptanterv* sem egy teljességgel merev erkölcsi nevelés követelményét fogalmazza meg, néhány megfogalmazásában akár még modernnek is nevezhetjük, ami e dokumentumban, illetve a részletezéseként készült *kerettantervben az erkölcsstan tantárgyról* le van írva. A szövegek elég egyértelműen arra ösztönzik a pedagógusokat, hogy tanulók mintegy maguk alakítsák ki saját elképzeléseiket emberről, erkölcsről, erkölcsös magatartásról, követhető értékrendszerrel, legyenek viták, beszélgetések, vessük fel a nehezen megválaszolható kérdéseket. Ez lényegében a tudás- és személyiségkonstruálás, még ha e dokumentumok e szavakat nem is használják. Ám e szövegek más részeiben világosan megfogalmazták a szerzők azt is, hogy a tanulóknak el kell sajátítaniuk, *mi a jó és mi a rossz*. Bár nincs leírva, de a szövegkörnyezet alapján világos, hogy itt a jó és rossz valamifajta *abszolút* értelmezéséről van szó. Van tehát normatív előírás, még akkor is, ha számos elemében nem explicit. Az alsó tagozat számára készült erkölcsstan kerettanterv például a szöveg legelején így fogalmaz: „A multidiszciplináris jellegű tantárgy legfontosabb pedagógiai jellemzője ... az értékek közvetítése, valamint az, hogy társadalmunk közös alapvető normái egyre inkább a tanulók viselkedésének belső szabályozó erőivé váljanak” (EMMI 2013. o. n.).

A szöveg egyértelműen utal a *közvetítésre*, illetve implicit módon az „egyetlen erkölcs”, az „egyetlen értékrend” közvetítését tartja feladatnak. A dokumentum azt is megfogalmazza, hogy vannak egységes erkölcsi alapelvek, ám ezeket az egyes társadalmak nem mindig értelmezik azonos módon. Vagyis „legföljebb” az értelmezés lehet plurális, amúgy az alapelvek egységesek. Ám más helyeken ugyanebben a dokumentumban sokkal „megengedőbb”, ha tetszik, korszerűbb fogalmazással találkozunk. „A saját értékek keresése közben azonban fontos megérteni azt is, hogy az értékek sokfélék és kulturálisan változatosak, s a tanulóknak nyitottá kell válniuk a sajátjukétól eltérő értékrendek befogadására is. A *magatartást befolyásoló értékek/erények* egy része személyes jellegű, mivel az énnel és az identitással áll kapcsolatban. Más részük interperszonális – másokra és a hozzájuk fűződő kapcsolatainkra vonatkozik. S megint más részük alapvetően társadalmi jellegű – közösségeinkhez és környezetünk egészéhez kapcsolódva fontos szerepet játszik abban, hogy világunk élhető és utódainkra is átörökíthető maradjon” (uo.).

A dokumentum gondolati értelemben eklektikus, már e két idézet is alátámasztja ezen állításomat. Az egyik helyen egyetlen értékrendről, társadalmunk közös alapvető normáiról van szó, a másik helyen sokféle, és kulturálisan változatos értékekről. Az egyik szövegrész az értékek közvetítéséről szól. A második idézetben ugyan nem szerepel a közvetítés alternatívája, de ez is megjelenik a tanterv egy későbbi részében. Akár még a radikális konstruktivista megközelítést is beleláthatjuk az állításokba: „Értékeken alapuló, *felelős döntést* azonban csak szabadon lehet hozni, aminek előfeltétele az autonómia. Az erkölcsi nevelés kitüntetett célja ezért az önálló, felelős és kritikai gondolkodás, valamint a tudatos cselekvés kialakulásának elősegítése” (uo.).

Az önálló, felelős, sőt, kritikai gondolkodás említése, valamint az, hogy a szöveg alkotója kifejezetten a tudatos cselekvés kialakulásának elősegítéséről ír, mint pedagógiai feladatról, kifejezetten az értékek, a tudás közvetítésére épülő pedagógiai gondolkodásmód ellentétére utal. Egyértelműen megjelenik ez a „módszertani konstruktivizmushoz” való kötődés a következő szövegrészletben: „...a *pedagógus feladata* nem erkölcsi kinyilatkoztatások megfogalmazása, az erkölcsi jóval kapcsolatos ismeretek vagy egyes értékek verbális hangoztatása, hanem elsősorban a figyelem ráirányítása a különböző élethelyzetek morális vonatkozásaira, a kérdés, a gondolkodás és az állásfoglalás bátorítása, a szabad beszélgetések, valamint a nézőpontváltást gyakoroltató szerepjátékok és viták moderálása” (uo.).

A leírt módszerek mind alkalmasak arra, hogy értő alkalmazásukkal a tanulás tudáskonstruálás legyen, a tanulók valóban maguk konstruálják érték- és normarendszerüket, egész személyiségüket.

E tanulmánynak természetesen nem célja a kerterterv értékelése, bírálata. A szövegrészleteket illusztrációnak szántam. Mai oktatási dokumentumainkban is megjelennek, akár ugyanabban a szövegtestben egymástól lényegesen eltérő viszonyulások az erkölcsi neveléshez, az értékrendszerek formálásához. Ettől persze e dokumentumok következetlenek, sőt, ellentmondásosak lesznek, nagy valószínűséggel az alkotók nem azonos szakmai kiindulópontjaiból következik az eklektikusságuk, és nem végig vitt vitákról, nem kiérlelt döntésről tanúskodnak.

Pedagógiai következtetések

Már eddig is szóba került számos következtetés, amely a konstruktivista pedagógia alapelveinek a nevelés (itt elsősorban az erkölcsi nevelés, az értékrendszer formálás) feladataira való vonatkoztatását jelenti. A konstruktivista pedagógia egy *paradigma*, vagyis egy elméletekből, gondolkodásmódból, gyakorlatot is instruáló elvekből, egy kiépített fogalomrendszerből álló gondolati rendszer. Ma a világban *meghatározónak* tekinthető, áthatja a neveléstudományi kutatásokat, a fejlesztési folyamatokat és fokozatosan az iskolai pedagógiai gyakorlatot is. Adaptivitását éppen ez utóbbi hatása, vagyis a praxist meghatározó szerepe dönti el, az a kérdés tehát, hogy magában a gyakorlatban sikeres-e, az igényeket kielégítő-e, és ezért folyamatosnak tekinthető-e a használata. És e kérdésekre a válasz már a részleteken múlik. E tanulmány végén röviden foglalkozom néhány, a konstruktivizmus elveinek megfelelő pedagógiai következtetéssel.

Aktív konstruálás

A konstruktivizmus legfőbb alapelve természetesen az, hogy a tanuló, fejlődő, formálódó ember *aktív módon konstruálja saját személyiségét* (tudását, viszonyulásait, stb.). Így az erkölcs, az értékvilág konstrukciója, a társadalom értékvilágának megfelelő szocializáció *a teljes gyermeki, ifjú társadalmi gyakorlatban* történik.

Erkölcüket a neveltek egyáltalán nem csak az erkölcsstan órákon, még csak nem is pusztán az iskolai tanórák alatt, vagy akár az egész iskolai nevelésben formálhatják, hanem az egész valóságos életükben. A szocializáció kiemelt mozzanatáról van szó, a fejlődés nem korlátozható az intézményes nevelésben zajló tevékenységekre. Amikor arról írtam, hogy az e tanulmányt is jellemző minden értékrelativizmus ellenére igenis léteznek az egész társadalom, az egyes társadalmi csoportok, vagy az egyén által megfogalmazott, sugallt, eredetileg pedig konstruált értékek és, hogy ezekhez az egyén valamilyen módon, még ha kritikusan is, de alkalmazkodik, akkor azt is jeleztem, hogy ez a bizonyos alkalmazkodás a nevelt valóságos társadalmi gyakorlatában megy végbe. Az iskola, amennyiben megfelelően végzi a dolgát, nyitott tájékoztatói lehetőségeket kínál, megtanít elemezni, megtanít kritikusan viszonyulni a lehetőségekhez, és fejleszti a döntés kompetenciáját. De viszonyulása nem

merül ki ezekben a kognitív fejlesztési célú tevékenységekben. Az iskola, mint a „ténylegesen működő társadalmi valóság” egyik „helyszíne”, maga is olyan gyakorlatot kínál, amelyben tanulható, kipróbálható az alkalmazkodás, a kritika, az értékrendszerek társadalmi konstruálása. Ezekről a dolgokról nem csak tanulnak a diákok az iskolában, hanem ténylegesen „csinálják” is mindezt. Az a „jó” iskola, amely erre is *gazdag lehetőségeket* kínál. Ahol van ténylegesen is mód diskurzust teremteni az értékekről, kritika alá venni értékrendszereket, viszonyulásokat, ahol tényleges gyakorlat a döntés, mert működik önkormányzatiság, vannak gyakorolható, és fontosnak bizonyuló jogok, ahol *tétje van az erkölcsi állásfoglalásoknak*.

Az előzetesen kiépült rendszerek meghatározó szerepe

A konstruktivista didaktikában – ha tehát a tanítás-tanulás folyamatairól van szó –, ezt az elvet így írjuk: az előzetes tudás meghatározó szerepe. Ha a nevelést általános értelemben elemezzük, az előzetes tudásnak persze van szerepe itt is (mit gondol a tanuló a világról), azonban a nevelés esetén még többről van szó. A személyiség-fejlesztés nem építhet másra, mint a tanuló *már kialakult* (és persze hisszük, hogy változó, változni képes) személyiségére. A személyiség konstrukciója ugyanis abból indul ki, ami már korábban megkonstruálódott, sőt, valójában ez a korábban megkonstruálódott személyiség az, ami átkonstruálódik, s ezt *önmaga végzi önmagán*. Éppen ezért szükséges – de ezt a pedagógia régóta tudja – a tanulók személyiségének jó ismerete, a nevelés folyamatainak ehhez való igazítása. Az a nevelési folyamat, amely a „küldetését” abban fogalmazza meg, hogy elsősorban korlátozásokkal idomítson, éppen ezt felejtje el. A tanuló meglévő, korábban konstruált személyiségét éppen, hogy ellenségnek látja, amelyet korlátozni kell, le kell nyesegetni a nem helyénvaló „nyúlványait”, meg kell rendszabályozni. A kiindulópont egy felhőrégiókban lebegő, idealizált személyiségtípus, amivel ráadásul a legtöbb esetben egyébként is képtelenség azonosulni, és nem az, ami előttem van, ami már létrejött.

Ha elfogadjuk, hogy a nevelés, az erkölcsi nevelés, az értékrend formálása csak abból indulhat ki, ami már létrejött, az aktuálisan létező személyiségből, akkor azonnal azt is hozzá kell tennünk, hogy ezek a struktúrák *átfogóak, elvontak*. Amikor például a már korábban is emlegetett erkölcsstan kerettanterv „nemes utálattal” elhatárolja magát mindenféle erkölcselméletekkel való foglalkozástól, és igyekszik egy rendkívül gyakorlatias erkölcsstan képét felvázolni, akkor elfeledkezik arról, hogy a tanulók személyisége, legyenek ők akár kis elsősök is, komplex rendszer, abban meglehetősen átfogó tudáselemek, viszonyulások, értékhierarchiák találhatóak, még hozzá valamennyire rendezett formában. Vagyis, még ha eretneknek tűnik is a megfogalmazás, a neveltek „erkölcsstanokat”, kiépült „elméleti” rendszerként kezelhető értékvilágokat hordoznak már akkor is a fejükben, amikor még semmilyen erkölcsstan órán nem vettek részt. És ne legyenek azzal kapcsolatban sem illúzióink, hogy amit mi, a pedagógusok teszünk, az is elméletektől „terhelt”, elméleti szisztémába illeszkedik. Amikor négyéves kisunokám a sarkára áll, és egy korlátozó szülői instrukcióval szembeni lázadásában kifakad, hogy „vegyétek tudomásul, én a saját életemet akarom élni”, akkor persze egy mosolyra fakasztó, valahol ellesett mondatban megfogalmazódó gyermeki megnyilvánulásról van szó, de nem igaz, hogy nem lehet észrevenni mögötte az igenis elméletté összeállt viszonyulást saját magához, a környezetéhez, az együttélés szabályaihoz.

Fogalmi váltás

Ez a látszólag csak a kognitív fejlesztés területén alkalmazható elv, tehát a *fogalmi váltások fontosságának alapelve* (Nahalka, 2002; Korom, 2005,) tágabb értelemben is megállja a helyét, és alkalmazható a nevelési célokkal kapcsolatban is. A fogalmi váltás eredetileg egy új fogalmi struktúra kialakulását jelenti, mindig úgy, hogy ez az új rendszer egy vagy több réginek az alternatívájaként jön létre, azzal, hogy az új gondolkodási rendszer

mintegy „magához ragadja” az érvényességi körébe tartozó szituációk egy részhalmozát, és azokban alkalmazza az egyén. A fogalmi váltás eredeti és szűkebb fogalmazásban a gondolkodásnak egy adott területen való, új rendszerrel, új megközelítéssel való gazdagodását jelenti. A tudományos kutatás tekintetében e változásokat *tudományos forradalmaknak* is nevezik (Kuhn, 1984/1962). A pedagógiában a fogalmi váltások szerepe óriási. Olyan folyamatok, amelyeket csakis a konstruktivista pedagógia ismer, más paradigmákban nincs helye.

A fogalmi váltás a nevelés átfogó fogalmával összefüggésben is értelmezhető. Személyiségünk a szocializációs folyamat, vagyis tanulás eredményeként változik, és valóban kialakulhatnak olyan *új struktúrák*, amelyeket lényegi értelemben *újként* kell értelmeznünk. Egészen új viselkedési, viszonyulási rendszerek alakulhatnak ki, átformálódhat az, ahogyan a környezetünket, embertársainkat, saját magunkat, feladatainkat kezeljük, ahogyan „mozgunk a világban”. Mindezek konstrukció eredményei, „megcsináljuk magunkat”, ahogyan „pongyolán” fogalmaznánk. Kétségtelen, hogy ennek mindig fontos részeit alkotják kognitív mozzanatok, általában e változások új világképet is teremtenek. Valaki megrögzött ateistából egy vallási közösség hithű tagjává válik, egy másik gyermekkel, fiattal, felnőttel az ellentétes folyamat játszódik le. Valaki alapvetően bizalmatlanná válik embertársaival szemben. A „jó útra térés” számtalan esetét ismerjük. De, hogy maradjunk az iskolánál: egy tanulóban alapvetően megváltozik a tanuláshoz, a saját magához, a magával szembeni felelősséghez való viszony, „ráhajt”, buzgón tanulni kezd. Egy másik tanuló felismeri, ő úgy értelmezi, hogy környezete, maga az iskola inkább korlátot jelent számára, tanulásba való befektetései nem térülnek meg, és nincs is remény rá, hogy ez a helyzet megváltozzék, s mindezek miatt átalakul az iskolához, és szintén a felelősségteljes tanuláshoz való viszonya. Ezek mind fogalmi váltások.

A fogalmi váltásokkal kapcsolatban a legfontosabb pedagógiai feladat azok *tudatosítása*. Váltások az egyén által (hiszen ő „konstruál”) csak akkor kivitelezhetőek, vagy akkor gátolhatóak meg, ha az egyén felismeri, értelmezni tudja, és kritikusan képes kezelni magát a váltást. A pedagógia feladata nem az, hogy egyes, a „pedagógiai programban kitűzött” fogalmi váltásokon végigvezesse a nevelteket, és szinte erőszakosan valamilyenné tegye őket, hanem az, hogy gondoskodjék többféle új struktúra létrejöttéről, segítse azok konstrukcióját, és döntésre képessé tegye a tanulókat (segítse maximálisan őket a döntésképesé válásban). A pedagógusképzésben sem nevelünk konstruktivistává – hogy egy analógiával éljek. Megadjuk a lehetőséget, hogy ha szüksége van vagy lesz a leendő pedagógusnak arra, hogy egyértelműen lecövekeljen a konstruktivista pedagógia mellett, ezt megtehesse. A konstruktivizmust ismerni kell, tudni kell az elvei szerint elemezni, tervezni és kivitelezni pedagógiai folyamatokat, de senki nem kap azért elégtelent, mert nem vált a megfelelő pedagógiai kurzuson konstruktivistává.

A „jó” kontextus elve

Az előzetesen kialakult személyiség meghatározó szerepéből szinte következik ez az elv. A kontextuselv azt jelenti, hogy mivel a tanulás a meglévő struktúrák részvételével létrejövő, e struktúrák átalakulását eredményező folyamat, ezért azokban a tanulási szituációkban, kontextusokban születhetnek jobb eredmények, amelyekben több és erősebb kapcsolatokat mozgósíthat a tanuló, szocializálódó ember. Márpedig sok és erős kapcsolat a személyiség elemei között olyan területeken, olyan helyzetekkel összefüggésben van mindenkiben, amely helyzetek, kontextusok jól ismertek, hétköznapiak, vagy nagyon kedveltek (az egyéni különbségeknek és ezért a differenciálásnak itt is nagy szerepe van). Olyan nevelési helyzeteket érdemes teremtenünk, amelyekben a tanulók *személyiségük több oldalát megmutathatják, próbára tehetik*.

Sokan vetik fel, hogy ha az iskola meg is teremti a lehetőséget az önkormányzatiság érvényesítésére, és létrejönnek azok a formák, amelyekben a tanulók élhetnek a jogaikkal (már ha vannak), akkor is sokszor tapasztalható a visszahúzóds, a lehetőségek ki nem használása. Ne csodálkozzunk! Az alattvalói lét nem teszi ismertté az önkormányzatiság, a jogérvényesítés fórumait. Ne várjuk, hogy ez a helyzet egyik pillanatról a másikra megváltozik. Hosszú tanulási folyamat, amíg ezek a fórumok ismert terepekké válnak, amíg sokféle módon lesznek képesek a diákok részt venni ezek munkájában. Maga az a folyamat is, hogy tudniillik a „frissen kialakított” demokratikus fórumok (már ha vannak ilyenek) fokozatosan válnak belakottá, *tanulási folyamat*, és nagyon is szükséges, hogy tudatosuljon. Természetesen szükséges, hogy eddig nem ismert, vagy nem jól ismert kontextusokban is fokozatosan otthon érezhessük magunkat, vagyis ennek a tanulási folyamatnak nagy a jelentősége. Ha egy iskolában erős a demokratikus közélet, természetes, és eredményes a részvétel, akkor az iskolába kerülő új tanulók könnyebben képesek keresztülmenni a folyamaton, és hamarabb válhat számukra az iskolai közélet „jó” kontextussá.

Szakirodalom

1. van den Belt, H. (2003): How to Engage With Experimental Practices? Moderate Versus Radical Constructivism. *Journal for General Philosophy of Science*, 34, 201–219.
2. Brownlee, J., Purdie, N. and Boulton-Lewis, G. (2001): Changing epistemological beliefs in pre-service teacher education students. *Teaching in Higher Education*, 6 (2), 247–268.
3. Brownlee, J., Schraw, G. and Berthelsen, D. (ed.) (2011): *Personal Epistemology and Teacher Education*. Taylor and Francis, New York, Abingdon.
4. DeVries, R. and Zan, B. (2012): *Moral Classrooms, Moral Children: Creating a Constructivist Atmosphere in Early Education*. Teachers College Press, New York.
5. Dykstra, D. I. (2005): Against Realist Instruction: Superficial Success Masking Catastrophic Failure and an Alternative. *Constructivist Foundations*, 1(1), 49–59.
6. Ekanem, F. E. (2013) Parallelism in Teaching and Indoctrination. *Higher Education of Social Science*, 4(2), 37-40.
7. EMMI (2013): *Erkölcstan*. (Kerettanterv az általános iskolák 1–4. évfolyamai számára) Olvasható volt 2013. október 8-án: http://kerettanterv.ofi.hu/1_melleklet_1-4/1.2.4_erkolcstan_1-4.doc
8. Gergen, K. J. (1995): Social construction and the educational process. In: Steffe, L. P. and Gale, G. J. (ed.) *Constructivism in Education*. Erlbaum, Hillsdale. 17–39.
9. Glasersfeld, E. v. (1981): The Concepts of Adaptation and Viability in a Radical Constructivist Theory of Knowledge. In: Sigel, I.E., Brodzinsky, D.M. és Golinkoff, R.M. (ed.) *Piagetian theory and research*. Erlbaum, Hillsdale. 87–95.
10. Glasersfeld, E. v. (1991): Constructivism in Education. In: Lewy, Arieh (Szerk.): *The International Encyclopedia of Curriculum*. Pergamon Press, Oxford etc. 31–32.
11. Glasersfeld, E. v. (1995): *Radical Constructivism. A Way of Knowing and Learning*. The Palmer Press; London, Washington D. C.
12. Graham, P. A. (2010): In Defense of Objectivism about Moral Obligation. *Ethics*, 121(1), 88–115.
13. Hare, W. (2007): What Is Open-mindedness? In: Hare, W. and Portelli, J.P. (Ed.) *Key Questions for educators*. Caddo Gap Press, San Francisco. 21–25.
14. Hofer, B. K. and Pintrich, P. R. (1997): The Development of Epistemological Theories: Beliefs About Knowledge and Knowing and Their Relation to Learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88–140.
15. Korom Erzsébet (2005): *Fogalmi fejlődés és fogalmi váltás*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
16. Kuhn, T. (1984/1962): *A tudományos forradalmak szerkezete*. Gondolat Kiadó, Budapest.
17. Lodhi, S.A. és Coakes, E. (2012) *Dynamics of Knowledge Sharing in a Cross-Cultural Environment*. Westminster Business School, London.

18. Luhmann, N. (2002): The cognitive program of constructivism and a reality that remains unknown. In: Rasch, W. Ed.) *Theories of distinction: Rediscrying of descriptions of modernity*. Stanford University Press, Stanford. 128–152.
19. Maturana, H. R. (1988) Reality: the search for objectivity or the quest for a compelling argument. *The Irish Journal of Psychology*, 9, 1, 25–82.
20. Momanu, M. (2012): The Pedagogical Dimension of Indoctrination: Criticism of Indoctrination and the Constructivism in Education. *Meta: Research in Hermeneutics, Phenomenology, and Practical Philosophy*, IV(1), 88–105.
21. Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
22. Raskin, J. D. (2011): On essences in constructivist psychology. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 31(4), 223–239.
23. Read, S. (2001): *Bevezetés a logika filozófiájába*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
24. Riegler, A. (2005): Editorial. The Constructivist Challenge. *Constructivist Foundations*, 1(1), 1–7.
25. Rockmore, T. (2005): *On Constructivist Epistemology*. Rowman & Littlefield Publishers, Incorporated, Washington DC.
26. Siegel, H. (2009): Open-mindedness, Critical Thinking, and Indoctrination: Homage to William Hare. *Paideusis*, 18(1), 26–34.
27. Steffe, L.P. and Gale, J. (ed.) (1995): *Constructivism in Education*. Lawrence Erlbaum Association, Inc; Hillsdale.

Értékkövető gondolatok az óvodai nevelés programjaiban. A magyar óvodai nevelés íve 1971–2013 – Szabadi Ilona emlékére

Bakonyi Anna*

A tanulmány Szabadi Ilona emlékére készült. Az emlékezés ürügyén bemutatásra és elemzésre kerülnek az elmúlt 40 év óvodapedagógiai programjai, beleértve a jelenben érvényes programot is. Az írás azt vizsgálja, hogy az az óvodapedagógiai ív, amely a magyar óvodákat hungarikummá tette, milyen elveken és szemléleten nyugszik.

Kulcsszavak: Szabadi Ilona, óvodapedagógia, óvodai programok, óvodai nevelés

A téma felvetése

A magyar óvodai nevelés hungarikum. Pedagógiai hitvallás és ízlés kérdése az, hogy ki mit gondol arról, hogy a 3-6-7 éves gyermek számára milyen nevelési szintér az ideális. A globalizálódó világ – amely nem pusztán gazdasági globalizációt jelent, hanem nyitott, vagy egymást követő, egymásba belelátó társadalmakat, egymással folyton kommunikáló csoportokat – azt eredményezi, hogy egyre több, akár önszerveződő (és nem hivatalos) kezdeményezés és/vagy adaptáció lát napvilágot, hódíthat teret, ha talál magának piacot. Mindezek akár felhíguláshoz is vezethetnek, és néha bizonyára vezetnek is, ugyanakkor a fejlődés végtelen lehetőségét is magukban hordozzák. Hungarikumnak – ily körülmények között – megmaradni nem könnyű, ugyanakkor nem lehetetlen. Mik azok a specialitások, amelyek miatt ezt a nem hétköznapi jelzőt viselheti a magyar óvodai nevelés? Melyek azok a támpontok, amelyek a '70-es évektől kezdődően végigkísérik a magyar kisgyermeknevelést? Milyen mélységek mentén haladva fejlődött a gondolkodás a gyerekekről, és milyen irányban változott a mindennapi gyakorlat? Vannak-e értékőrző, a mai napig is érvényes felületei, síkjai az iskoláskor előtti nevelésnek? Ezekre a kérdésekre keressük a válaszokat.

1971: Az óvodai nevelés programja

Az 1971-ben megjelent óvodai nevelési program előzményei részben oktatáspolitikai, szakmai intézkedések, részben szellemi, szemléleti irányok voltak.

Az első, az ország összes óvodájára érvényes hivatalos, tanterv jellegű dokumentum az 1953-as módszertani levél, majd az 1957-es kézikönyv (*Nevelőmunka*, 1957) volt. E két kiadvány jelentősége – túl azon, hogy általános érvényű tantervként funkcionáltak – az volt, hogy az írások kapcsán elkezdődtek az óvónők országos szintű továbbképzései, bemutatókat, vitákat szerveztek, és nem utolsósorban napvilágot látott számos útmutató, módszertani segédkönyv, magyarázó cikk, tanulmány. A megfelelő háttérintézmények irányítószervként működtek, ideológiai és pedagógiai értelemben egyaránt. A '71-es óvodai programra erősen hatott a *Budapesti Iskola* szellemisége, tanításai, a gyerekekről alkotott elképzelései. A magyar pszichoanalízis nagyjai – *Ferenczi Sándor, Szondi Lipót, Bálint Mihály, Bálint Alice, Róheim Géza, Hermann Imre, Hermann Alice* – szerint az anyagyermek kapcsolat, a kora gyermekkori élmények meghatározó erővel bírnak. Az alábbi felsorolás vázlatosan jelzi elképzelésük lényegét:

* Pedagógiai szakértő, c. főiskolai docens, bakonyianna@gmail.com

- A csecsemő élete a primer tárgyszeretettel kezdődik.
- Ez a lelki fejlődés elkerülhetetlenül szükséges foka, ebből vezethetők le a későbbi tárgykapcsolatok.
- Az elsődleges tárgykapcsolatnak biológiai alapja van.
- Ezt a szoros kapcsolatot a kultúra nevelési szokásai túl korán elszakítják, ebből következik az anyába való kapaszkodás tendenciája – a gyermekek elégedetlensége.
- Ha az ösztönös vágy a testi közelség által időben kielégítést nyer, csendes, nyugodt, jó érzéssel járó állapot áll be.

Az 1971-es program szerzői – részben – ezen a pszichoanalitikus nézetrendszeren nevelkedtek. Egyik legfőbb konzultánsuk, akivel hosszú évekig dolgoztak együtt, *Hermann Alice* volt, aki nélkül nem születhetett volna meg az első magyar óvodai nevelési program. Fontos szerepe volt a szerzők szemléletformálásában *Pikler Emmine* is, akit a csecsemők szabad mozgásán alapuló személyiségfejlődés, a spontán gyakorlás útján való tanulás tanának hirdetőjeként ismerünk, s aki egyúttal egy – ezen szemlélet alapján működő – csecsemőotthon vezetőjeként dolgozott.¹ Tekintettel arra, hogy az 1971-es program a szovjet politikai modell ideje alatt született meg, a mű megjelenésekor bizonyos értelemben kuriózumnak számított, elsősorban a *pszichológiai személet vállalása*, a gyermek személyiségének kiemelt tisztelete, a játékban rejlő lehetőségek – önkifejezés, indirekt tanulás – hangsúlyozása miatt.

Az Országos Pedagógiai Intézetben *Bakonyiné Vince Ágnes* és *Szabadi Ilona* írták meg azt a programot (*Az óvodai nevelés programja*, 1971), amely nemzetközi hírnévre tett szert, és amelynek egyes elemei egészen egzaktan, más üzenetei közvetetten, de ma is megjelennek a magyar óvodák programjaiban és a gyakorlatban.²

A szerzők programbeválatási vizsgálata, az úgynevezett ERVI (*Bakonyiné Vince* és *Szabadi*, 1983) reprezentatív mintavétel szerint követte nyomon a program sikerességét, a kitűzött célok eredményességét. Az ERVI tartalmi ma már elavultak, de a vizsgálatok irányát, a megcélzott területeket, vagy akár az egyes módszeres eljárásokat ma is alkalmazhatjuk bármely gyermekfejlődést nyomon követő rendszerbe építve. A program bevezetése óta eltelt több mint 40 év, és ma már tudjuk, hogy az elvárások csak akkor reálisak, ha elvárásrendszerek működnek, ha a szociológiai körülmények, a gyermek háttere, genetikai adottságai, képességrendszerük együttesen vannak figyelembe véve. A struktúra, amelyre a korszerű pedagógia épül, bonyolultabb, mint a '71-es programé volt. Mégis, az azóta eltelt óvodai programokat elemezve érzékelhetjük, hogy a '71-es program hagyatéka a mai viszonyok között is releváns.

Melyek ezek a szakmai vonások? Az első tézis, amely elemzésre méltó, a közösség és az egyén viszonyát kifejtő nézet. A szocialista embereszmény korszakában, pontosabban éppen annak ellenére, ez a program azt hirdette, hogy a közösséghez az egyéni bánásmódon keresztül vezető úton juthatunk el. Csak a magában biztos, az önmagában megerősödött, szeretett személyiség képes a közösségért felelősséget vállalni, tenni, és gyermeki szinten bár, de dolgozni. Ellenkező esetben, ha a közösséget a gyermek elé helyezzük, formális, nem valós közösségi szokásokra tudjuk csak rászoktatni a gyerekeket, a magatartásformák nem válnak belsővé. A szöveg értelmezésében az *egyéni bánásmód*³ szerint minden gyerek más, figyelembe kell venni a kisgyermek habitusát, érdeklődését, képességeit és a körülményeit. *Az egyéni érdeklődés és a meglévő képességek figyelembe vétele*

1. A Pikler Intézet jogutódja – ma már nem csecsemőotthonként – most is létezik, a Pikler-módszernek számos követője akad világszerte, különösen Franciaországban.
2. Az 1971-es programot a későbbi óvodai programoknál sokkal részletesebben elemzem. Ennek két oka is van: Egyrészt a tanulmány *Szabadi Ilona* emlékére íródott (lásd alcím), aki a '71-es program társszerzője volt. Ezekben az években ő volt az Országos Pedagógiai Intézet óvodai részlegének a vezetője. Másrészt ez a program rakta le az alapokat, amelyek egyes elemei a későbbi programokban megmaradtak. Ennek a dolgozatnak éppen az a célja, hogy láthatóvá tegye az 1971 és a 2013 közötti változások ívét.

miatt úgy vélték a szerzők, hogy a kiscsoportos korú gyermekek számára legyen a tanulás kötetlen. A kötetlen, tervszerű kezdeményezés kifejezés tehát ehhez az időszakhoz kötődik. Azokban a háttértanulmányokban (Szabadi, 1989), amelyek megelőzték, vagy éppen követték a program bevezetését, több helyen is olvashatunk arról, hogy a tanulástól „nem kell félni” az óvodás gyerekeket, azonban a tanulási folyamat mindig legyen motivált, és folyamatos tapasztalatszerzésen, valamint állandó cselekvésen alapuljon. A *motiváció egyéni*, attól függ, hogy milyenek a gyermek előzetes tapasztalatai, milyen a háttere, milyen adottságai és képességei vannak, milyen a temperamentuma, stb. Különböző tanulmányokban fejtik ki (Bakonyiné Vince, 1989), hogy van gyermek, akit a probléma maga, másokat az eszközök, van, akit az együttműködés lehetősége motivál.

A programban és az ahhoz kapcsolódó írásokban a *tapasztalás* és az *élmény* fogalma fontos szerepet kap, hangsúlyozva, hogy az egyik nem keverhető össze a másikkal. Minden, amit a gyermek érzékel, az tapasztalatnak fogható fel, ám az, hogy mi válik a sok tapasztalatból élménnyé, az előre nem tudható. Élmény az, ami megérinti az embert, akár pozitív, akár negatív értelemben, az azonban, hogy mi válik érzelmileg fontossá, az nem kiszámítható, nem tervezhető. A tanulási motivációk akkor lesznek igazán hatékonyak, ha a gyerek érzelmi életéhez igazodnak, hiszen a *kisgyermek még érzelmi lény*, és a saját életéhez kötött tapasztalások lesznek számára érzelmileg fontosak, ezek válnak élménnyé. A *játék dominanciájának* hangsúlyozása egy következő fontos passzusa a programnak. A játék a kisgyermek alaptervékenysége, írja a program. Az alaptervékenység pszichológiai definícióját is megkapjuk, melynek segítségével minden óvónő megértheti, hogy miért elsődleges a játék a gyermek életében. Alaptervékenység az, amelynek fejlődésével összefüggnek az egyéb tevékenységek fejlődései. E logika szerint a *játék fejlődése a tanulás fejlődésének az alapja*. A program hangsúlyozza, hogy a játék spontán, szabad, mely cselekvésnek nincs célja, de annál szélesebb skálán mozgó eredményei vannak. A játék tartalma, menete ezért nem tervezhető. Az óvónő a játék irányítása során ugyanakkor megtervezheti a teret, az időkereteket, előkészíthet eszközöket, igény szerint bekapcsolódhat, metakommunikációs jelekkel továbbrendítheti a játék menetét, kezelhet konfliktusokat és megteremtheti a jó légkört. A játék során „kijátszódnak” a vágyak, a félelmek, feloldódnak a frusztrációk. Mindeközben a gyermek szimbolizál (eszközöket, metakommunikációt, teret, időt, még érzelmi megnyilatkozásokat is).

Olvashatunk a programban arról is, hogy a *kisgyermekkor tanulás mely jegyekben hasonlít a játékra, és mely pontokon tér el* attól. Mindkettő cselekvéshez kötött; cél, hogy örömet okozzon, mindkettő aktivitáson alapszik, de a játék spontán, a tanulás pedig irányított és célorientált.

Hasonló gondolatkörben fogalmazódik meg a *játék és a gyermekmunka* összevetése. A gyermekmunka is örömteli, az is cselekvő, aktív tevékenység, de a tanuláshoz hasonlóan a munka nem öncélú, hanem külső szükségletből ered; akkor is, ha az önkiszolgálás kategóriájába tartozik, és akkor is, ha másokért végzi a gyermek azt. Ez utóbbi erősíti a felelősségtudatot, építi az akaratot, a kitartást. Mindez az iskolai életre felkészítés szempontjából sem elhanyagolható tényező – hangsúlyozza a dokumentum.

A program viszonylag *egységes módszertani útmutatásokat* adott a pedagógusoknak. Számos kiadvány jelent meg (a program formátumához illesztett, ahhoz hasonló kivitelben), ezek mind az „Útmutató” nevet viselték, és egy-egy foglalkozási ághoz kapcsolódtak.⁴ A viszonylag kötött foglalkozásokhoz mindez koherensen illeszkedett. A program koherenciájának megfelelően meghatározták az év végére elérendő *követelményszinteket*. Többnyire homogén életkorú (úgynevezett „tisztá”) csoportok szervezésére épített a program, de a vegyes korosztályú csoportok életszervezésének metodikájára is kitértek a szerzők. A *tervezés meghatározott módon*

3. A modern pedagógiában az egyéni bánásmód helyett a differenciálás kifejezést használjuk, illetve a gyermeki tanulás adaptivitását hangsúlyozzuk.

4. A „foglalkozás” az óvodai tanulást helyettesítő kifejezés volt a korabeli szakirodalomban.

zajlott, de minden területet egyformán fontosnak tekintettek: tervezni kellett a közösségi életet, az egyéni bánásmódot, a gondozást, a munkát, a tanulást és a játék feltételeinek megteremtését is. Ezeket egészítette ki a tanulási ütemterv, illetve a foglalkozási vázlat. Mindezt a csoportnaplóban rögzítették.

Felügyeleti rendszer segítette az egységes gyakorlatot, ugyanakkor többnyire módszertani segítséget is adtak a felügyelők. *A képzés egységesen, a tananyagban kevésbé differenciálva, ugyanakkor magas színvonalon* készítette fel a leendő óvónőket.

A családokhoz és a helyi sajátosságokhoz illeszkedés nem volt erőssége a programnak. Ezzel együtt egyes, kiemelten jó gyakorlatú óvodák azáltal váltak ismertté, hogy helyi szokásokat építettek ki a környezet és a családok igényei szerint. Érdekes példa erre az a néhány óvoda, melyeknek az udvari élet tartalmassá tétele volt a sajátossága. Ezekből a gyakorlatokból is született útmutató (*Bakonyiné Vince és Nagyné Kasza, 1989*).

1989: Az óvodai nevelés programja

Az 1971 és 1989 között eltelt majdnem 20 éves időszak alatt számos változás és új igény lépett fel, nem pusztán az óvodapedagógia, hanem általában a pedagógia területén. Időszerűvé vált az ONP továbbfejlesztése, az új program team-munka eredményeként született meg. Ez a program (*Az óvodai nevelés programja, 1989*) még mindig megmaradt *egységes, központi, minden magyar óvodára érvényes útmutatónak, tartalmában azonban több módszertani szabadságot adott az óvónőknek, amely által a helyi igények jobban érvényesültek, és a családokhoz való nagyobb alkalmazkodás* is megmutatkozott. A program megszüntette az előző program egy jellegzetes vonását, az úgynevezett követelményrendszert (K).⁵ Ez egyfajta „fellazulást” jelez, hiszen az elvárások nem voltak már szigorúan egységesek. A szakmai szabadság az óvodák gyakorlatában is megnyilvánult. A egyes csoportok száma gyarapodni kezdett, illetve lazulás mutatkozott a szoros napirend szervezésében, ez azonban nem szabadosságot, hanem sokkal nagyobb körültekintést igénylő szervezést jelentett. A *folymatos napirend* és a *kötetlenül felépített foglalkozások* szervezése tudatosságot igényelt. A gyermekcentrikus, egyéni bánásmódot még *jobban figyelembe vevő megoldások szakmai műhelyekké* alakították a magyar óvodákat. Néhány erre utaló vonás: gyermekközpontúság, szembefordulás a teljesítmény centrikussággal, mint egyetlen vezérlőelvvel, intenzívebb igazodás a családokhoz, nagyobb módszertani szabadság, sajátos, helyi óvodai arculat. A „műhelyek” kialakulásának lehetőségét a rendszerváltozás is nagyban elősegítette.⁶

1989-1996: Az átmenet korszaka – innovációk és visszaesések

Az 1980-as évek végére, az 1990-es évek elejére sajátos helyzetkép alakult ki a magyar óvodapedagógia fejlődésében. A nevelési program továbbfejlesztett változatának megjelenése éppen a rendszerváltozás idejére esett. Így egyfelől egészen 1996-ig érvényben volt egy „múltrendszerbeli”, központi program, másfelől „gomba módra” terjedtek el az alternatív és reform programok, voltaképpen illegitim módon, hiszen még a '89-es program volt a hivatalos tartalmi szabályzó. E korszakban jött létre hazánkban az első magyar Waldorf óvoda, feltámasztották a *Montessori* rendszerű óvodai programot, megteremtették a *Freinet* pedagógiájára épített, hálózati rendszerben funkcionáló óvodák együttesét. Ezek voltak a *reformpedagógiákra épített programok*.

5. Az 1971-es programban az év végére elérendő követelményszintet K-val jelölték az egyes fejezetek végén.
6. Az egységes, központi tantervnek minősülő program ellenére egyre inkább vált jellemzővé a helyi igényeknek való megfelelés. Néhány jellegzetes példa ezekre: Elvárás volt a lakókörnyezet megismerése. Az ütemtervek készítésekor ki-ki a maga környezetére jellemző kirándulásokat tervezett és valósított meg. Vagy: a felnőttek foglalkozása témakör a konkrét szülők konkrét munkahelyeinek meglátogatását jelentette. Ezek a ma már apróságnak és természetesnek tűnő részletek „ágyaztak meg” az igazi változásnak, a központi tanterv megszüntetésének. Természetesen ehhez a változáshoz politikai- társadalmi változás is kellett.

Ezekkel párhuzamosan egyes óvodák megalkották a *helyi programok „őseit”, azokat a helyi innovációkat, amelyek hatásai a mai napig is érvényesülnek. Ezek közül a legfontosabbak: Dob program, Játék-Mozgás-Kommunikáció, Óvodai nevelés játékkal, mesével, Epochális rendszerű óvodai nevelés, Mályva program, Tevékenység központú program, Óvodai nevelés a művészetek eszközeivel stb.*

Ezek a programok számos közös vonással rendelkeztek:

- módszertani sokszínűség,
- még nagyobb differenciálási lehetőségek,
- a játék dominanciájának erősödése,
- intenzív kapcsolat a szülőkkel.

Nem a teljesítmény centrikusság, hanem a fejlődés centrikusság: az egyéni fejlődés, az egyes gyerek fejlődési lépéseikhez igazított eredmények váltak preferenciává. Mindezek ellenére ennek, a gyermeki igényeket valóban figyelembe vevő korszaknak kisebb-nagyobb torzulásai is voltak. Ezek hatásait esetenként ma is érzékelhetjük. A „szolgáltató óvoda” *különórákkal csalogatta a szülőket. A minőségbiztosítás félreértelmezése kapcsán az elégedettségi kérdőívekben megmutatkozó elvárások feljogosították az intézményeket arra, hogy kiszolgáljanak szinte bármilyen szülői igényt. Népszerűvé váltak a különféle gyerekfoglalkoztató programok, és mindezek némileg felhígították a lélektani alapokon nyugvó óvodai hétköznapiakat. Ugyanakkor számos bel- és külföldi jó gyakorlat adaptációja vált gyakorlattá ebben az időben.*

Mindeközben még mindig érvényben volt a régi program, egészen *1996-ig*, amikor megszületett *Magyarország első óvodai kerettanterve, tartalmi szabályzója*. Ennek iránymutatásai alapján írták meg az óvodák helyi programjaikat, 1998 őszére kellett *minden magyar óvodának elkészítenie a saját programját.*⁷

1996: Az óvodai nevelés országos alapprogramja

A program (ONAP, 1996) bevezetőjében az áll, hogy az ONAP épít a magyar óvodapedagógia hagyományaira, értékeire. Az egyes fejezetekben hangsúlyt kap a személyközpontú pedagógia, a differenciálás, a játék dominanciája, a cselekvő tanulás elve – megőrizve a magyar óvodák értékeit.

Ugyanakkor – éppen a helyi programírás által, mint ahogy a már említett innovatív programok is tették – egyre intenzívebbé vált a *helyi arculat kiépítése*, a településbeli körülmények figyelembe vétele, a családokhoz való alkalmazkodás. A munkát a kiépülő *szaktanácsadói*, majd a helyi pedagógiai intézményekben működő *szakértői hálózat* segítette. *Önálló, egységes elveken nyugvó, ám decentralizált rendszer lépett működésbe.* A rendszer tényleges átalakulása folyamatos volt, amelyhez az idő elegendőnek bizonyult, mert egészen 2009-ig érvényben maradt az 1996-ban törvényerőre emelkedett ONAP. A társadalmi változások miatt, illetve a már említett negatív folyamatok visszaszorítása érdekében vált aktuálissá az ONAP felülvizsgálata, majd annak megújítása.

2004–2013: A Kompetencia alapú óvodai programcsomag, a korszak egyéb, kapcsolódó innovációi és az ONAP felülvizsgálata

A társadalmi és pedagógiai változások közül ki kell emelni azokat az európai uniós „kísérleteket” (HEFOP, TÁMOP), amelyek hosszú évekig meghatározták a mindennapok átalakuló gyakorlatát, illetve a továbbképzéseket is, hiszen a pályázatokba bekapcsolódó óvodák pályázati pénzből, tehát ingyen, de kötelező tartalmakat el-

7. A programokat meg lehetett írni (szakértők hagyták jóvá), lehetett adaptálni úgynevezett mintaprogramok alapján, vagy át lehetett venni kész programokat.

sajátítva tömegesen vettek részt a képzésekben. A további változások a kompetencia alapú programcsomag elemezésével követhetők, hiszen a programcsomag (Kompetencia alapú 2004–2008) szerves része annak az időszaknak, amelyben íródott.

A kompetencia alapú óvodai programcsomag egyik központi fogalma az *integráció* volt. Az integráció szükségességét és esetlegesen erőszakolt voltát nem e tanulmánynak kell elemeznie. Tény azonban, hogy akár a feltételek nélküli, ám terjedő, „cunami jellegű” integráció (*Bánfalvy, 2008*), akár a valódi, indokolt és befogadó attitűd lassan elindult a mindennapok közgondolkodásában és gyakorlatában. Kezdetben a sajátos nevelési igényű, majd a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek integrációja vált igénnyé, és egyre többen alkalmazták azokat a módszereket, amelyekhez új szakmai tudás és újfajta elkötelezettség kellett.⁸ Hozzá kell tenni azt is, hogy minél szélesebb körben terjedt el az integrációs folyamat, annál szélesebbé vált az azt el- lenzők köre is. Ezeket a véleményeket sem lehet figyelmen kívül hagyni, hiszen az integráció számos feltétele a mai napig sem teremtődött meg, hiszen tárgyi-környezeti, létszámbeli feltételek, felkészülési folyamat, valamint segítői hálózat nélkül nem működik az integráció egyetlen formája sem. Az integrációs hullámok egyik ne- heztítő tényezője éppen az volt, hogy egymást követték a „divatok”. Nem egyszerre, a valós igény szerint tanul- tak és gyakoroltak az óvodapedagógusok, hanem „sorban”, először az SNI gyerekek, majd a HH, HHH gyerekek integrációja került sorra.⁹

A kompetencia alapú programcsomag ismét központba állította a *játék és az érzelmek* szerepét, ez indokolt volt, hiszen az integráció során történő fejlesztés-központú irányzat, a szolgáltatások, a „különóra rendszerek” bevezetése erodálta a gyerek játékaának jelentőségét. A programcsomag értelmezésében a *szabad játék és a fej- lesztő játék hangsúlyosan elkülönül* egymástól, hiszen az egyik valóban játék, a másik pedig játékkal történő irá- nyított cselekvés, tehát tanulás. Megoldást keresett az *óvoda-iskola átmenet* megkönnyítésére is. Egészen egy- értelműnek tűnt, hogy a megoldás – az óvoda és az iskola vonatkozásában egyaránt – a gyerekről való azonos gondolkodásmódban keresendő. Ennél azonban van egy egzaktabb „kulcs” is: a módszertani kultúrák közelíté- se. A cél az volt, hogy elsősorban ne az óvoda közelítsen az iskolához, hanem az iskola az óvodához. Hozzá kell tenni azonban, hogy a korszerű tanulási formákat az iskolapedagógiából merítette az óvodapedagógia. A cso- portmunka, az egyéni munkaforma, a nyomon követéses értékelés, amely nem pontokban, osztályzatokban vagy százalékokban fejezi ki az adott teljesítményt, hanem a gyermek egyéni fejlődését követi. A differenciálás a tananyagban és/vagy az időben, mind-mind lehet hasonló, és lehet „egyforma” az óvodában és az iskolában.

A munkát más, nem pusztán óvodai próbálkozások is erősítették, ezek közül kettőt érdemes kiemelni. Az egyik a hátrányos helyzetű gyerekek kora gyerekkori támogatása volt, amely később a *Biztos Kezdet Gyerekhá- zak* létrehozásában öltött testet. A gyerekházakhoz egy későbbi uniós óvodai pályázat is csatlakozott, amely már felhasználta a kompetencia alapú programcsomagnál leszűrhető ismereteket. Ez a *Biztos Kezdet Óvodai Program* pilot kísérlete volt. A gyerekházak és az óvodák együttműködése volt a cél, a kompetencia csomag moduljainak felhasználásával és a kapcsolati háló, az együttműködő partnerek szélesítésével.¹⁰ A másik, az óvo- dákat is érintő uniós pályázati fejlesztés a *bölcsődék és az óvodák egyfajta „egységesítése”* volt (*Szombathelyi- né Nyitrai, Bakonyi és Kovácsné Bárány, 2009*). Azokban az intézményekben, ahol az óvodák megnyitottak egy

8. Ebben az időszakban számos képzést szerveztek, amelyek az új típusú tanulás-szervezési megoldások megtanítására voltak hi- vatottak. Ezek közül is kiemelt jelentősége volt a csoportmunka módszertanának, a kooperatív tanulás-szervezés elsajátításá- nak.

9. Napjainkban hasonló folyamat játszódik le a tehetséges gyerekek formális kiemelésével. Természetesen nem a pedagógiai fo- lyamatba jól illeszkedő tehetség-gondozásra vonatkozik a kritika.

10. A terv az volt, hogy védőnők, orvosok, pszichológusok, szociális szférában dolgozók, egyházi személyek közös programban működjenek együtt.

bölcsődei csoportot, szükségessé vált a bölcsődei és az óvodai programok közelítése, egységesítése. Azokon a kistélepüléseken pedig, ahol az óvodai csoportokat nem tudták az óvodák teljes létszámmal feltölteni, ott engedélyezte a jogszabály, hogy az óvodai csoportba járhassanak bölcsődések is.¹¹ A gyerekek beszoktatásának módját, a játék szerepét, a tanulás helyét és folyamatát, a gondozási tevékenységeket, valamint a gyerekek megismerésére irányuló módszereket együtt kellett végiggondolni, összhangba hozni a kétféle intézménynek, az egyéb, nem pedagógiai, de szükséges átalakítások, átépítések mellett. A közelítő folyamat eredményeképpen a bölcsődéken kívül a *családi napközik* pedagógiai programjai is hasonlítanak ma már az óvodai programokéra.

Ezekből a próbálkozásokból ismét leszűrődött egy újfajta megközelítés: minden gyerek más, ezért a differenciálás nemcsak az integrálásra szoruló gyerekek számára kívánatos pedagógusi magatartás, hanem minden gyerekre kell, hogy vonatkozzon. *A befogadó pedagógia, az inklúzió, szélesebb értelmet kap, mint a differenciálás, vagy az integráció.* Az inklúzió szemléletnek tekinthető, a differenciálás módszereknek, az integráció pedig helyzetnek, szituációnak, amelyben az átlagostól markánsan eltérő fejlődési irányú, vagy eltérő fejlődési ütemű gyerek van a fókuszban.

2009-2010 körül a további társadalmi és pedagógiai változások indokoltá tették az ONAP felülvizsgálatát. A felülvizsgálatot az óvodapedagógusok bevonásával készítették el a szakemberek. Új szakmai igényként merült fel, hogy épüljön be a programba a *környezettudatosság*, illetve annak *gyermeki szinten* történő gyakorlása. Nagyobb szerepet kapott a *kreativitás*, hangsúlyozván a gyermeki tanulás alkotó jellegét. Az óvodai dolgozók külső és belső *kapcsolatrendszerének* aktívabbá tételét is megerősítette a program.

Szükséges megemlíteni a *konstruktivizmus „beépülését”* is az óvodapedagógiai tudástartalmak közé. A konstruktív tanuláselmélet alapvető tézise, hogy a gyerekek tudása az előzetes ismeretekre épül. Ez az elmélet azt is hangsúlyozza, hogy a klasszikus gondolkodási folyamatnak és az intuíciókon vagy a készségeken alapuló tudáselsajátításnak egyformán létjogosultsága van (deklaratív és procedurális tanulás). Bármilyen megközelítéssel gondolkodik és old meg problémákat a kisgyermek, illetve bármilyen módszerrel segíti ezt a pedagógus, tudás mindebből akkor lesz, ha a tanulás adaptív, vagyis a gyerek változatos, önmagának adekvát célok és utak között választhat.

Az ONAP új változata ismét *megőrizte az óvodapedagógia értékeit*, ugyanakkor *magába foglalta a korszerű pszichológia és pedagógia legújabb elemeit* is. Ez az *ötvözet* a máig érvényes, legutolsó programra is jellemző.

A 2012–2013-as tanévben érvénybe lépett *Köznevelési Törvény* számos olyan változást hozott, amely okán *ismét alakítani kellett az ONAP szerkezetét és tartalmát*. Ezek a változások azonban nem érintették az említett „ötvözet” (hagyomány és korszerűség) jellegét.¹² A köznevelési rendszerhez igazított ONAP alapvetően tartalmazza a rövid ideig érvényben lévő 2009-2010-es ONAP [255/2009. (XI. 20.)] Korm. rendelet] elemeit is, így a továbbiakban nem különítjük el a két program tartalmát, hanem csak azokat az aspektusokat ismertetjük, amelyek az eddigi elemzésből kimaradtak. Az új tartalmi szabályzó [363/2012. (XII. 17.)] Korm. rendelet] továbbra is épít az hagyományokra, biztosítja a kontinuitást. Az ONAP nem támogatja az óvoda „szolgáltató” jellegét; *az óvodapedagógus jelenléte, irányító szerepe*, a nevelési időben történő dominanciája lényegében kizárja a „különórák” szervezését. A *tanulást tág értelemben* fogja fel a program. A tanulás formái sokfélék, játékhöz illesztettek és direkterben irányítottak lehetnek. A tanulásban az *anyanyelvi nevelés* kiemelt szerepet kap. A *napi-*

11. 15 óvodás mellett 5, kétévesnél idősebb bölcsődés járhat egy csoportba a törvény szerint.

12. A legutolsó ONAP sem szerkezetében sem alapvető tartalmaiban nem hozott markánsan új változást, mégis egyértelmű a Köznevelési Rendszernek megfelelő átalakítás. Egyfelől szorosabb a szerkezet, másfelől – koherenciába hozva az iskolai tantervvel – beépültek azok az elemek, amelyek a Köznevelési Rendszer általi, már az óvodában is aktualizálható tartalmak.

rend szervezése párhuzamosan is végezhető, tehát a gyerekek saját tempóban, nem feltétlenül egyszerre tevékenykedhetnek. Ez a differenciálás erősítését jelzi.

A családokkal történő kapcsolat is új tartalommal telítődik. A *családközpontú intervenció* – mint a programban szereplő új fogalom – azt jelenti, hogy „a gyerek mögé oda kell látni” a családját is, és a nevelési tervek, megoldások nemcsak a gyerekekhez igazítottak, hanem a családok sajátos helyzetéhez, igényeihez is illeszkednek. Az *erkölcs, az értékrend* szerepe felértékelődik. A kisgyermek erkölcsé *érzelmein* keresztül fejlődik, így az érzelmi nevelés jelentősége is újra előtérbe kerül. Az erkölcsi tartalmak ismét felvetik a közösségi nevelés fontosságát, e kifejezés újra megjelenik az óvodai programban. A közösségi együttlét során hangsúlyt kapnak a *nemzetiségek* (a már többször is említett SNI és HHH gyerekek mellett), és az inklúziós területek kiegészülnek a *tehetség gondozással*. Összesítő elnevezéssel élve ezért is használja a *kiemelt figyelmet igénylő gyerekek* kifejezést a program (A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény), annál is inkább, mert egy személyiségben vagy egy életútban többféle „mátság” is előfordulhat. Mivel a 3 éves gyermek számára kötelezővé válik az óvoda és a 6 éves gyermek számára az iskola¹³ (ezt természetesen nem a tartalmi szabályzó foglalja magába), ezért az iskolaérettség, az iskolára felkészült gyerek ismerveii cizelláltabb kifejtést kapnak. Az iskolához vezető utak és a tanulási tartalmak alapvetően nem változtak.

A mindennapos *mozgás* biztosításának jelentősége ismét megnő. A '71-es és a '89-es program idején kötelező napirendi pont volt a mindennapos testnevelés (szakmai zsargonnal 5 perces mozgásnak is nevezték), volt, hogy naponta kétszer is szerveztek az óvodapedagógusok – másik nevén – kistestnevelést. A szakma ma nem így gondolkodik erről, hiszen a régi rövid, de szervezett mozgásos tevékenységek nem illeszkedtek a kisgyermek adott érzelmvilágához, képességeihez és tevékenységstruktúrájához sem. Időpontjuk meghatározott volt. Ma azt mondjuk: a megoldás „módszertana” nem egyforma, és a mozgás nem mindennap azonos, hanem változatos napi- és heti renddel, sokféle, a helyi pedagógiai programban és a csoportnaplóban rögzített módon szervezhető.

A *nyomon követéses gyermekismeret* ma már kötelező, többféle rendszert lehet használni, és új szempont az is, hogy a szakszolgálatok ezekből az anyagokból is nyerhetnek információkat az iskolaérettség időpontjának megállapításhoz. Az *átmenetek* megkönnyítése továbbra is fontos feladat, és ezért a széles, *óvodán kívüli szakmai kapcsolatrendszer* – kiemelten a szakszolgálatokkal történő együttműködés – ápolása különös hangsúlyt kap.

A jövő (várható) útjai

A *konstruktivizmus*, az adaptivitás nem egyszerűen egy pedagógiai szemlélet, hanem a kognitív pszichológia „átültetése”, a gyermeki gondolkodáshoz alkalmazkodó gyakorlat. Ha mindezt a 21. század *digitális generációjával* vetjük össze, akkor jól látszik, hogy jelentős változások előtt áll a pedagógia, a pedagógus szerepétől kezdve, a gyermeki gondolkodás megváltozott képességéig. Kezdetben még csak X, majd Y generációról beszélünk, ma már a Z generációnál tartunk (Gyarmathy, 2013), és ezek a változások a kisgyermeknevelést is érintik, hiszen már az „új generációval” kell foglalkozniuk az óvodapedagógusoknak. A téma beható elemzése nélkül is tapasztalhatjuk mindannyian, hogy már az óvodáskor előtt is használják a kicsik a számítógépet, vagy az egyéb informatikai eszközöket, amelyeket a család is használ. A számítógépes mesefilmek megtekintésének kérdése egyszerű, itt csak ellenőriznie kell a felnőttnek, hogy mit nézzen meg a gyerek. De ennél sokkal összetettebb,

13. A jogszabályok értelmében mind az óvodakezdés, mind az iskolakezdés szigorú szabályai alól, egyéni elbírálás alapján, adható felmentés.

bonyolultabb folyamatnak vagyunk immár részesei. Röviden összefoglalva: változnak a gyermeki képességek, általánosan és globálisan. Másképp perceptuál, másképp lát és másképp gondolkodik ez a nemzedék, mint ahogy az előző.

A digitális nemzedék tagjai más szokásokkal és főként más irányokkal, *hálózatossodással kommunikálnak*. Ennek ellenére, vagy éppen ezért számukra is fontos a művészetek művelése, a *komplex művészetek* (dráma, báb, zene, tánc, mozgás, képzőművészet, mese) terápiás, személyiségbeli és a kapcsolatfejlesztő hatásmechanizmusa.

Mint már említettük: a differenciált fejlesztés záloga a gyermek megismerése. A nyomon követéses, megfigyelésen és/vagy mérésen alapuló megismerés módszereinek kidolgozása részben már megtörtént, részben folyamatos fejlesztések zajlanak e területen. A minőségi munka ellenőrzését a közeljövőben új megoldások fogják szolgálni, az egyik ilyen például a pedagógus portfóliójának elkészítése lesz. A *portfólió*, mint módszer¹⁴, várhatóan szerepet fog kapni a gyerekek fejlődésének nyomon követése során is (*Kozsdiné, Szent-Gályi és Víz, 2013*). A családokkal és az iskolával történő együttműködés igazi tartalma éppen a gyerekről való tudás megosztása, a tapasztalatok kicserélése és a gyerekekhez igazított megoldások megtalálása.

Nemzetközi kitekintés alapján követhető, hogy a *minőségi kisgyermeknevelés megoldásai, a pedagógusok képzettsége, a nevelés szervezeti keretei*, azok *variációi* tág megoldásokat, lehetőségeket rejtnek magukban. Hogy mely gyerekeknek mi a jó: biztos kezdet ház, bölcsőde, családi napközi, játszóház, otthoni gyerekelügyelet, óvoda, az valójában család- és gyermekfüggő. Akárhogy is alakul a jövő, egységes vagy széttagolt rendszerben nevelkednek a kisgyermek az iskola előtt; mindenképpen alapcél, hogy a rendszerek egymáshoz igazodva, részben azonos protokollal működjenek.

Zárógondolatok

A társadalmi és pedagógiai változások befolyásolják a köz- és a szakmai gondolkodást. Bár az értékek változnak, mégis jelentősnek mondható az a tény, hogy az óvodák megőrizték gyerek centrikus szellemiségüket, a gyermeki aktivitásra épülő gyakorlatukat. További változások várhatók, hatnak ránk a környező országok más típusú gyakorlatai és a saját változtatási igényeink. Tudjuk, hogy a kora gyermekkori „befektetés” a szó szoros értelmében biztosan megtérülő befektetés (*Herczog, 2008*). Nem egyszerűen „csak” az iskolát alapozza meg az óvoda, hanem a jövőt is. Mindezekért jó lenne nemcsak hinni, hanem tudni is, hogy az óvodai nevelés, éppen a hagyományai okán, megmarad *hungarikumnak*.

14. A módszer előzményének tekinthetjük, hogy a '90-es évek elején a Hajdúböszörményi Óvóképző Főiskola munkatársai által adaptált Step-by-Step programban már alkalmazták a gyerekek munkáiból készített portfóliót.

Szakirodalom

1. Bakonyiné Vince Ágnes (1989): *Játék és gondolkodás. A gondolkodás fejlődése és fejlesztése óvodáskorban*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
2. Bakonyiné Vince Ágnes és Nagyné Kasza Ilona (1989): *Mozgás-öröm a szabadban*. Multigráf Gmk., Budapest.
3. Bakonyiné Vince Ágnes és Szabadi Ilona (1983): *Nagycsoporthos óvodásaink. Egy eredményvizsgálat (ERV) tapasztalatai. I–II*. OPI, Budapest.
4. Bakonyi Pálné és Szabadi Ilona (szerk., 1971): *Az óvodai nevelés programja*. Tankönyvkiadó, Budapest.
5. Bánfalvy Csaba (szerk., 2008): *Az integrációs cunami. Tanulmányok a fogyatékos emberek iskolai és társadalmi integrációjáról*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
6. Gyarmathy Éva (2013): *Tehetség és tehetséggondozás a 21. század elején Magyarországon*. URL: <http://nevelestudomany.elte.hu/index.php/2013/07/tehetseg-es-tehetseggondozas-a-21-szazad-elejen-magyarorszagon/> (Utolsó letöltés: 2013. augusztus 20.)
7. Herczog Mária (2008): *A kora gyermekkori fejlődés elősegítése*. Zöld könyv. A magyar közoktatás megújításáért 2008. ECOSTAT, Budapest.
8. Kompetencia alapú óvodai programcsomag kötetei. Budapest, 2004–2008, sulinova. URL: http://www.sulinet.hu/tanar/kompetenciateruletek/ovodai_neveles/index.html (Utolsó letöltés: 2013. november 30.)
9. Kozsdiné Mészáros Emese, Szent-Gályi Viola és Víz Boróka (2013): *Óvodai kutatás-fejlesztés az Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.-ben. A hátránycsökkentés és az óvoda-iskola átmenet támogatásának tapasztalatai és lehetőségei az óvodai nevelésben*. ÓvodaVezetési Ismeretek, RAABE Kiadó. 1–20.
10. A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény URL: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV (Utolsó letöltés: 2013. november 30.)
11. Sz.n., (1957): *Nevelőmunka az óvodában. Útmutatás az óvónók számára*. Tankönyvkiadó, Budapest.
12. Sz.n. (1989): *Az óvodai nevelés programja*. OPI, Budapest.
13. Szabadi Ilona (1989): *Mitől féltsük az óvodás gyermeket? A gondolkodás fejlődése és fejlesztése óvodáskorban*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
14. Szombathelyiné Nyitrai Ágnes, Bakonyi Anna és Kovácsné Bárány Ildikó (2009): *Szakmai ajánlás a többcélú, egységes óvoda-bölcsőde intézmények bevezetéséhez és működtetéséhez*. Szociális és Munkaügyi Minisztérium – Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest.
15. 137/1996. (VIII. 28.) Kormányrendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjának kiadásáról. URL: <http://www.knok.sulinet.hu/konyvtar/dokumentumok/OAP-1996.pdf> (Utolsó letöltés: 2013. november 30.)

16. 255/2009. (XI. 20.) Kormányrendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjának kiadásáról. URL: <http://www.oivi-suli.hu/pdf/20092013Alapprogramtablazata.pdf> (Utolsó letöltés: 2013. november 30.)
17. 363/2012. (XII. 17.) Kormányrendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjának kiadásáról. URL: <http://www.oivi-suli.hu/pdf/20092013Alapprogramtablazata.pdf> (Utolsó letöltés: 2013. november 30.)

Tanártípusok a Nyugat korának magyar irodalmában

Almássy Balázs*

A Nyugatban harmincnégy éves fennállása alatt az oktatáspolitikai különös jelentőséggel bírt. Láthatjuk ezt abból is, hogy a századforduló, majd a 10-es, 20-as, 30-as évek magyar középiskolai oktatáspolitikai vitái nem a nyilvánosságot kizárva, hanem épp a legszélesebb nyilvánosságot bevonva zajlottak, s ha éppen arra került a sor, akkor a Nyugat is biztosította a sajtónyilvánosságot ehhez. Mindez érthető, ha tudjuk, hogy a Nyugat három nemzedékének tagjai között pályakezdésüket, életútjukat megvizsgálva nagy számban találunk egykori tanárokat. A pedagógusi szerepkör, a mindenkori diskurzus megkívánta magatartásmód és az ezzel sokszor összeegyeztethetetlen vágyak, nézetek közt őrlődő tanár már-már archetipikus alakjává vált a kor irodalmának. Azóta sem volt a tanári szakma annyi alakkal reprezentálva irodalmunkban, mint éppen a Nyugat évtizedeiben. S bár igaz ugyan, hogy a tanári munka, a tanárszerep a századforduló költőinek, íróinak esetében ritkán jelentett életre szóló hivatást, vagy inkább szerepet, mégis egy olyan keretül és eszközül szolgált a számukra, melyben és melylyel módjuk nyílhatott a létezés sokrétűbb megtapasztalására és megtapasztaltatására. Ma ezek a művek nevelődési regénynek vagy iskolaregénynek címkézve kiemelt jelentőséggel bírnak az irodalmi kánonban. Kutatásomban egy eddig jobbra mellőzött szempont alapján egy lehetséges új olvasattal, a tanárregény-olvasattal próbálkoztam meg.

Kulcsszavak: tanár, irodalom, iskolaregény, tanárregény, Nyugat

A *Nyugat* korszakához tucatnyi, tanártípusok egész sorát felvonultató regény köthető, sőt, a *Nyugat* és a *nyugatosok* esetében ki kell emelnünk, hogy az oktatáspolitikai kitüntetett jelentőséggel bírt. A lap három és fél évtizedes működése alatt nemcsak állandó fórumot biztosított a tanügyet érintő vitáknak, hanem a legnagyobb körültekintés mellett megfogalmazott különvéleményeikkel maguk a lap munkatársai is biztosítékul szolgáltak ahhoz, hogy a nevelési kérdések mindvégig az érdeklődés homlokterében maradjanak. Ezen persze nem is csodálkozhatunk, hisz ha a *Nyugat* három nemzedékének tagjait pályakezdésük, életútjuk alapján kívánnánk csoportosítani, máris feltűnhet, milyen nagy számban találunk köztük egykori tanárokat: *Babits Mihály, Juhász Gyula, Szabó Dezső, Kaffka Margit, Móricz Zsigmond, Balázs Béla, Kuncz Aladár, Szerb Antal, Laczkó Géza, Füst Milán* csak néhány kiragadott név ebből a roppant impozáns sorból. A századforduló kapcsán tapasztalhatjuk, hogy a tanári szakmának a kiegyezés idején megkezdett és a századfordulóra sikeresen végbevitt és elismert hivatásosodását követően a tanári pálya szépirodalmi reprezentáltsága hirtelen megugrik. Néhány évtized alatt egy új professzió született, mely kiszámítható jövővel és biztos megélhetéssel, emellett további művészi vagy éppen tudományos alkotómunka lehetőségével is kecsegtetett. Kezdetben ezért a mainál összehasonlíthatatlanul nagyobb népszerűsége tehetett szert a tanári pálya az akkor fiatal pályaválasztók, így a később jelentőssé vált íróink körében is, ihletforrást kínálva majdani regényeikhez.

Nem lehet eléggé hangsúlyozni azt sem, hogy közülük többen szépirodalmi munkásságukkal párhuzamosan voltak gyakorló tanárok, így miközben nemritkán épp az akkori oktatáspolitikát alakítók ellenében fogalmazták meg különvéleményüket a folyóiratokban, addig a pedagógusi szerepkörben megszerzett személyes tapasztalataik állandó ihletforrásként szolgálhattak műveikhez. Aligha vitatható, hogy a pedagógusi szerepkör megkí-

* Magyar Táncművészeti Főiskola Nádasi Ferenc Gimnázium, magyar- történelem szakos középiskolai tanár, appletree7611@hotmail.com

vánta magatartásmód és az ezzel sokszor összeegyeztethetetlen vágyak, nézetek közt őrlődő tanár már-már archetipikus alakjává vált a kor irodalmának. Adytól Kosztolányin és Móriczon át Máraiig, azóta sem volt a tanári szakma annyi alakkal reprezentálva irodalmunkban, mint éppen a *Nyugat* évtizedeiben. „Az közismert tény – írja *Hankiss Elemér* tanárokról szóló 1977-es, hamar elhíresült tanulmányában –, hogy a foglalkozási ágak kitermelnek egy-egy személyiségtípust: a kereskedő, a hivatalnok, az orvos, a színész, a mérnök, a háziasszony típusát, s nyilvánvaló az is, hogy egy-egy ilyen foglalkozás megszabta személyiségjelleg gyakran túllontúl szűk keretek közé szorítja és meggátolja az ember szabad kibontakozását, elszegényíti, eltorzítja a személyiségét. A szépirodalom sok példával szolgál e torzulásokra (gondoljunk csak *Balzac* vagy *Gogol* hőseire), s a filozófiai, történetfilozófiai általánosítások szintjén is sokat foglalkoztak már a munkamegosztás torzító, elidegenítő, az ember »nem-beli gazdagodását« gátló hatásával. Egy-egy ilyen személyiségtípus, személyiségkeret konkrét vizsgálatára azonban, tudomásom szerint, alig-alig került sor” (*Hankiss*, 1977. 253.).

Hankiss Elemér majd négy évtizede írt értékszociológiai megközelítésű tanulmánya óta persze a szakmaspecifikus szociológiai, pszichológiai vizsgálatoknak is komoly hagyománya lett, de például a tanár alakjának kor-szakbeli magyar irodalmi reprezentációjának kutatása – egyáltalán: a tanár hazai irodalmi reprezentációjának vizsgálata – továbbra is elmaradt. S bár igaz ugyan, hogy a tanári munka, a tanárszerep a századforduló költőinek, íróinak esetében ritkán jelentett életre szóló hivatást, vagy inkább szerepet, mégis egy olyan keretül és esz-közül szolgált a számukra, melyben és mellyel módjuk nyílhatott a létezés sokrétebb megtapasztalására és megtapasztaltatására. Tanárként nemcsak egy köztes léthelyzetbe kerülhetünk, de lehetőségünk nyílik a diákokon keresztül a társadalom teljes vertikumáról közvetlen és közvetett benyomások szerzésére, valamint átmeneti helyzetünkben adódóan a hatalmi diskurzus rajtunk és általunk gyakorolt hatását is megfigyelhetjük. Mégis, mindezek ellenére a regénybeli tanáralakok tüzetesebb vizsgálatával, esetleg tipologizálásával máig nem foglalkozott behatóbban a hazai irodalomtudomány. Az olyan irodalmi alkotásokban, melyek témája az iskolai élet, kézenfekvő, hogy az intézmény mindennapjainak bemutatásán túl az iskolát metaforikus térnek, a tanárt pedig, mint szimbolikus figurát, a totálisan modellezhető világ eszközének is tekintsük. De a tanárokat, archetipikus alakjuk regénybeli funkcionális elemzésén túl érdemes lenne összehasonlítani és tipologizálni is, nem hagyva figyelmen kívül azt a kontextus-teremtő történelmi helyzetet sem, amikor a művek keletkeztek.

Ahogy arra *Horváth Csaba* utalt egyik tanulmányában, a kamaszt a XX. század tette meg az irodalmi művek lehetséges hőstípusává, míg a tanárt a XIX. század, s a századforduló irodalmát legalább annyira jellemezhetjük a választott témák, mint a különböző ábrázolásmódok alapján, s az iskola különösen gyakori és kitüntetett jelentőségű regényhelyszín volt ekkor a magyar irodalomban (*Horváth*, 2001. 32.). A *Nyugat* korának magyar irodalma abban a tekintetben még külön is figyelmet érdemel, hogy a szerzők a metaforikus térként is értékelhető regénybeli iskola megalkotásakor nem pusztán gyermekkori emlékek összeragasztgatott tükörcserepeire hagyatkoztak, hiszen az oktatási intézményeket író-tanárokként a legapróbb részletekig pontosan ismerhették. Ráadásul a regénybeli cselekmény kivétel nélkül a saját koruk vagy a hozzájuk képest közelmúlt Magyarországon játszódik: „Nem csak a színhely, de a kor is azonos: a századforduló világának vidéki városaiban járunk, a régi Magyarországon” (*Horváth*, 2001. 32.).

Miért éppen tanáralakokat vizsgáljunk?

Szembetűnő lehet, hogy bár közel száz év választ el minket az adott irodalomtörténeti és történelmi korszaktól, magának a tanári pályának problematikája, kihívásai – talán nem is olyan meglepő módon, amint később látni is fogjuk – azóta sem sokat változtak. Ezért a gyakorlatban szerzett tanári tapasztalatoknak szépirodalmi művek

általi illusztrálásával meghatározódhat a mindenkori olvasók fogalomalkotási készsége a tanárságról, mint léthelyzetről, és a tanár életszerepének ellentmondásos jellegéről is. Ráadásul a korszak iskolaregényeinek háttörténetét és az irodalmi kánonban elfoglalt jelentős helyüket ismerve megkockáztathatjuk azon kijelentésünket, hogy ezek a regények a magyar kultúrkörben máig fokozottabban határozzák meg a közvéleményben kialakult sztereotip tanárképet is. A sokadik olvasás után aztán könnyen fölvetődhet bennünk a kérdés: az ismert és kevésbé ismert tanárróink iskolai témájú regényei a történelmi háttértől és a korabeli oktatáspolitikától mennyire függetleníthetők, s a személyes élményeik vajon helyet kaptak-e bennük? Ha azok bevonódtak, akkor milyen mértékig uralják a regény fikcionált világát, vagy az ott fellelhető konfliktushelyzetek csak a művek zárt/elzárt terében jelentkeznek? Ennek a kérdéskörnek a feltárása talán már önmagában sem hiábavaló irodalomtörténeti adalékokkal szolgálhat.

Másrészről a korszak regényeiben felbukkanó nagyszámú tanáralak miatt külön is érdemes lenne megvizsgálni annak a lehetőségét, hogy az *iskolaregény*, *diákregegy*, *nevelődési regény* terminológiáján túllépve próbát tehetünk-e egyfajta *tanárregény*-olvasattal is. E szerint a variáns szerint kiindulásul a *tanárregény*t olyan regénytípusként foghatnánk fel, amelynek főhőse tanárember. Így a *tanár*ról és a *tanárregény*ről is elmondható lenne az a megállapítás, amit *Harkai Vass Éva* alkalmazott a *művész* és a *művészregény* fogalmával kapcsolatban, elég csak a művész-művészet fogalompár helyébe a tanár-tanárság szavakat behelyettesítenünk: „*A tanárregény olyan regény, melynek írója a tanársors tükrében ábrázolja a társadalmi valóságot, ill. amely valóságos vagy fikatív tanár-hős közvetítésével a tanárság sarkalatos kérdéseit veti fel*” (*Harkai Vass*, 2001. 15.).

Vizsgálódásunkkor kézenfekvő lenne, hogy akár *Mihail Bahtyinnak* a tér- és időbeli viszonylatok által meghatározott lényegi összefüggésekre összpontosító kronotoposz-elméletét használjuk kiindulási alapként, de feltevésünk szerint épp azáltal artikulálódik a tanárregény-olvasat, hogy itt egy életszerepben és életszerepen keresztül sűrűsödik össze a regénybeli időfolyam szüzsévé, történetté – szemben a diákregegyvel vagy az iskolaregényvel, ahol kizárólag csak egy meghatározott időben (gyermek-ifjúkor) és csak egy kizárólagos térben (iskola) összesűrűsödő és behatárolt léthelyzet (iskolai tanulmányok) válik kitüntetett jelentőségű időfolyamat-tá. Már-már pedagógiai közhelyszámba megy az a megállapítás, mely szerint a tanári pályának épp az az egyik legnagyobb veszélye, hogy olyan folytonos szereplésbe kényszeríti bele művelőjét, mely ágas-bogas szerepjátékként átnőhet a magánéletébe is. A tanár munkája végeztével személyiségének *tanáros* felét nem hagyhatja köpenyével együtt a tanári fogasán, hisz az iskolakapun kívül sem vesztheti el azt a szerepe megkívánta rangot, melyet a tanórák alatt keservesen kivívott. A tanárság nem csupán munka, hanem a személyiséghez hozzárendelt életszerep is, s ezért olykor nagy tehertétel.

Németh G. Béla írja a szerepekről egy helyütt, hogy azok „*lehetnek egy teljes életre szóló szerepek, »életerepek« is. Legtöbbszörre azonban nem azok. Hanem keretek és eszközök, hogy bennük és általuk az ember szembenézzen egy-egy alapvető helyzettel és állapottal, s így bennük és általuk személyiségét a létezéssel való minél teljesebb szembenézésre, a létezés minél mélyebb birtoklására, s nem utolsósorban minél méltóbb elviselésére alkalmassá formálja*” (*Németh G.*, 1987. 209.).

A tanári pálya gyakori kísérője mégis épp az identitászavar, mely – magánlevelezéseik, naplói, visszaemlékezéseik szerint – aktív pedagógusként legjelesebb tanárróink, tanárköltőink lelkierejét is próbára tette. Sőt a tanári személyiségre nehezedő próbatétel kétségbeesítő voltára még olyan, közismerten szemérmes Nyugat-beli szerző is kitért – *Kosztolányi Arany*sárkánya kapcsán –, mint *Túróczy-Trostler József*, aki a következőket írja: „(...) *a tanár a dogma és meggyőződés, a megkötöttség és szabadság az elmélet és valóság, a póz és igazság, az önáltatás és őszinteség éles határmezsgyéjén jár állandóan, útja örökös válaszút. Mindig döntés előtt áll. A helye ott van valahol a színész meg a pap között. Ha megfelelkezik a határokról, ha nem tud dönteni vagy a színész*

pózában mechanizálja, fojtja halálra, vagy a papéban demoralizálja a félreérthetetlen igazságot, a folttalan eszmét, de mindkét esetben veszélyezteti, feláldozza a maga különállóságát, lehetetlenné, sőt ami súlyosabb, komikussá válik” (Túróczy-Trostler, 1925.). Még a tanárcsaládba született Kosztolányi Dezső is figyelmeztet a pedagógusszerep és a pedagógus személyiség összenövésének veszélyére Novák Antalról szólva az Aranysárkányban: „Ott állt folyton a nyilvánosság keresztútjében. Nincs az a színész, az az ünnepezt hűstenor, kit oly élesen bírálnának a színházi kritikusok, ezek a fáradt, kiábrándult emberek. Az ő kritikusainak, a diákoknak a szeme kegyetlen volt, agya friss, ösztöne szűziesen ősi. Nem csak az óra alatt játszott nekik, hanem azután is, hogy elment haza, ők pedig gondolatban szövögették azt, amit láttak, hallottak tőle. Ennek az előadásnak sohase szakadt vége. A legrosszabb diákok is kissé barátjuknak tartották, a legjobbak is kissé ellenségüknek. Ezért figyelték” (Kosztolányi, 1964. 43.).

Évtizedekkel később, már a hetvenes években, Hankiss Elemér a pedagógusok között végzett és akkor nagy port kavart szociológiai kutatásai nyomán hasonló következtetésre jutott. Ő a tanári pálya személyiséget deformáló, veszélyeztető jellegzetességeinél elsők között említi meg a nevelők kirakatlétét: „(...) a társadalmi normák vezérlőjeként nem engedhet meg magának lazaságokat, egyénieskedéseket (...), a mérnöknek, munkásnak, orvosnak ugyanis csak a tudását és a munkaerejét, a tanárnak viszont ezeken túl a magatartását és a személyiségét is megveszi, vagy legalább igénybe veszi a társadalom” (Hankiss, é. n. idézi Gombocz, 2003. 89.). S vajon melyek a pedagóguspályával kapcsolatban felmerülő leggyakoribb kérdések a szépirodalomban? Hogy hogyan kell viselkednie egy tanárnak az iskolában, és hogyan a magánéletben? Hogy mekkora érintkezési felületet engedhet meg iskolai és civil szférája között? Hogy hogyan kerülje el, hogy diákjai szemében nevetség tárgya legyen? Hogy miként óvhatja meg magát attól, hogy munkája napi szellemi robottá váljon? Hogyan maradhat hű, hű maradhat-e egyáltalán azokhoz a pedagóguseszményekhez, melyek pályakezdését beragyogták, már amennyiben nem kételkedünk egykori meglétükben? S egyáltalán: alkotómunka, szellemi szabadfoglalkozás a tanítás?

A kérdések sorát még hosszan folytathatnánk, de ha a századforduló Magyarországn tennénk fel őket, akkor olyan szerencsés helyzetben lennénk, hogy ezekre épp a legjelentősebb íróink felelhetnének *kompetensként*. Mint ahogy feleltek is: regényeiken, novelláikon keresztül, vagy a naplójuk, magánlevelezéseik, cikkeik segítségével. Itt érdemes külön utalnunk Simon Gyula és Hegedűs András munkássága kapcsán tett megállapítására, mely szerint a hazai neveléstörténet régóta számon tartotta azon íróinkat, költőinket, akik nemcsak filozófiai, társadalompolitikai eszmék felé voltak nyitottak, hanem a kortárs pedagógiai kihívásokat, és általában a pedagógiai kihívásokat is vizsgálták, új nevelési-oktatási felfogásokkal foglalkoztak, sőt terjesztették azokat (Hegedűs, 1976. 7.). S bár vitathatatlan, hogy számon tartották őket, mégis az iskolai vonatkozású szépirodalmi munkák átfogó forráselemzésére évtizedeket kellett várni, míg Hegedűs András alapos kutatásai végre a pedagógia szakmai érdeklődését az irodalomtörténet és a szépirodalom területére is kiterjesztették. Igaz Hegedűs András az egyes tanárírókkal kapcsolatos aprólékos kutatásai közben a szépirodalmi művekben inkább a bennük megjelenő gondolatiság valamely pedagógiai, esetleg politikai eszmével vonható lazább-szorosabb párhuzamára koncentrált főként – olykor a korszak osztályharcos felfogását is szóhoz engedve jutni, bár ez mit sem von le munkájának elsősége miatt is kijáró megbecsülésünkől –, de a regényekben, novellákban felbukkanó tanáralakok képviselte ethosszal még csak kisebb mértékben foglalkozott.

Később a neveléstudomány képviselői részéről Hunyady Györgyné kilencvenes évek első felében végzett részletesebb vizsgálatokat tanárregényekkel, úgy is, mint a tanítási gyakorlatot szépirodalmi igénnyel illusztráló művekkel (Hunyady, 1993. 107–115.). Munkájára általánosan jellemző volt az interdiszciplináris megközelítés, és az a szándék, hogy a pedagógia „túlzottan absztrakt” jellegét oldja értékes gyakorlattal szerzett tapasztalatok-

kal, vagyis a tanítás folyamatát bemutató szépirodalmi művek elemzésével. Nézete szerint, ha a pedagógiát és a szépirodalmat összekapcsolnánk, akkor a száraz, teoretikus fejtegetések helyett élményszintű irodalmi esettanulmányokat vizsgálhatnánk, hisz a szerzők sokszor maguk is tanárok, akiknek személyes tapasztalatai, szubjektív élményei egyedi láttató készséggel párosulva a tanári léthelyzet közvetlenebb megtapasztalásához segítenek hozzá: „(...) – tapasztalatom szerint – sokszor éppen azért hatásos szépirodalmi műveken keresztül tanítani pedagógiát, mert módot nyújtanak személyesen még meg nem élhető tapasztalat szerzésére, ill. bennük a pedagógiai tartalom – mint már utaltam rá – rejtett, összetett szituációból bontható ki, de az alkotás művészi megformáltsága révén meggyőzőbb, hitelesebb.” - írja Hunyady Györgyné, a Tímár Virgil fiával foglalkozó tanulmánya bevezetőjében (Hunyady, 1993. 58.).

A magyarországi neveléstudomány ez irányú vizsgálatai azóta kissé alább hagytak, ¹ Hunyady Györgyné úttörő *Babits*-elemzésének sem lett az ő munkájához mérhető és ahhoz hasonlóan átható jelentőségű folytatása, ami azért is meglepő, mert a pedagógiának vizsgálódásul kínálkozó magyar művek száma csak a századfordulót alapul véve is több tucatra tehető. Ékes bizonyíték lehet erre a Palatinus Kiadó azon népszerű tematikus válogatása is, mely a *Magyar novella sorozat* egyik tagjaként 2003-ban megjelent *Ákombák tanár úr*² címmel, bemutatva magyar írók tanárokról, diákokról, iskolákról írt novelláiból néhányat, a teljesség igénye nélkül. A kötetet átlapozva fogalmazódott meg bennem a gondolat: Mi lenne, ha a válogatás tematikus szempontját megtartva a novellák mellett a regényirodalmat is megvizsgálánánk?

Az iskola-narratívákkal foglalkozhatunk térpoétikai (Horváth Futó, 2009) megközelítésből, elemezhetjük pedagógiai hasznosíthatóságukat (Hunyady, 1993), megvizsgálhatjuk a regényekben található konfliktusok eltérő jellegét (Horváth, 2001) vagy akár Mihail Bahtyin kronotopikus vizsgálódásai nyomán az iskolai évek *ott-* és *akkorjának* szüzsévé sűrűsödött időfolyamat-szeletet vizsgálhatjuk, de a tanár alakja minden esetben megkerülhetetlen tényezővé válik. S míg az iskolaregények kivétel nélkül a személyiségformálódás egy speciális periódusára, nevezetesen az iskolás évekre fókuszálnak, mi most összpontosítsunk inkább a formálódás helyett a hivatatosan *felkent* formálóra, a tanárra. Sheila Ray laboratóriumi regényhelyszínként jellemzi az iskolát, ami „olyan közösség, amelyben kutathatók a fiatalabb és idősebb gyerekek közötti kapcsolatok, az egyenrangú csoportok tagjai, valamint a gyerekek és a felnőttek közötti viszonyok” (Horváth Futó, 2009. 9.). Ennek, az irodalom felkínálta laboratóriumi regényhelyszínnek a tanáralakjai oly sok párhuzamosságot mutattak, hogy a személyüket övező alapvető problémákból kiindulva s azokat nagyobb csoportokba rendezve, egyesítve újra és újra megpróbálkozhatunk valamiféle csoportosítással, melyhez a regénybeli tanáralakok *tanár-tanár*, *tanár-hatalom*, *tanár-diák* kapcsolatai, köztük a *tanár-diák szerelem* különböző formái szolgálhatnának kezdetben alapul. Majd a regénybeli *iskoláknak*, *mint zárt rendszereknek* a működési mechanizmusában megnyilvánuló diskurzust, illetve az iskolából, mint zárt rendszerből való *menekülést*, kikerülést biztosító vagy éppen kikényszerítő rítusokat – mint amilyenek a regényekben fellelhető különböző fegyelmeket is – megvizsgálhatjuk, áttekintve továbbá az olyan korszakbeli, „különutas” tanárábrázolásokban felbukkanó cselekvési lehetőségeket is, melyek eltérnek az általános tanárpraktikáktól.

1. A kevés üdítő kivétel egyike például még Fábrián Berta tanulmánya is, aki Karinthy Frigyes írásai segítségével a „jó diák” és a „rossz diák” megítélése miatti, az iskolában tapasztalható tanári magatartás különbségeivel, az eltérő iskolai bánásmóddal, a kedvezőbb és a hátrányosabb szociális helyzet iskolai leképeződésének irodalmi megjelenésével foglalkozott. Tanulmányának címe: *A differenciált bánásmód és a tanári magatartás ábrázolása Karinthy Frigyes írásaiban*. In: *Magyartanítás*, 1996/2.
2. D. Szabó Mária (2003, szerk.): *Ákombák tanár úr*. Palatinus Kiadó. Budapest.

A tanári hivatás és irodalmi megjelenítése

A tanárregények egyik általános jellemzője, hogy a főhősök jól körülhatárolható társadalmi csoport mintapéldányaiként kezelhetők, akiknek léthelyzete foglalkozásukból adódóan meglehetősen hasonlóságot mutat. Ez a jellegzetesség már önmagában is figyelemreméltó, hisz – ahogy arra *Sükösd Mihály* felhívja a figyelmet – „*A XX. századi regény hőse – központi személyisége – csak elvétve lesz valamely pontosan meghatározható társadalmi osztály egyszemélyes mintapéldányává*” (*Sükösd*, 1971. 178.). Noha mi egy társadalmi csoportot – s nem ún. osztályt, vagy réteget – vizsgálunk, mégis elmondhatjuk: az iskolaregényekben felbukkanó tanáralakok egyéni sajátosságai mellett is a közvélekedéssel egybevágó, döntően sztereotip pedagógus-megnyilatkozásokat mutatnak fel. Vajon igaz lehet, hogy ilyen nagyfokú hasonlóság fakadhat pusztán az azonos munka jellegéből is? A tanár „*helye ott van valahol a színész meg a pap között.*”- idéztük már korábban is *Túróczi-Trostler*t, s nem győzzük hangsúlyozni, hogy szerintünk a párhuzama nagyon is találó³ (*Vajthó*, 1974. 285.), s vizsgálódásunk egyik kiindulási pontjaként szolgálhat.

A színész és a pap is egy szélesebb nyilvánosság, egyfajta permanens közönség előtt gyakorolja hivatását, akárcsak a tanár. Igaz az is, hogyha a színész szakmai értelemben hibázik, „bakizik”, akkor az egész előadás sikerét teheti kockára, s ha a pap erkölcsileg megbotlik, a személyes hitelességét. De a színésszel – mint általában minden művésszel – megbocsátóbb, elnézőbb a közönsége erkölcsi kérdésekben, míg a pap esetében a „szakmai”, teológiai tévedéseket kezelhetik nagyvonalúbban a dogmatikai szórszálhasogatás iránt amúgy is érdektelenebb hívők. De ha egy tanár követ el szakmai tévedést vagy botlik meg morálisan, a „közönség” megbecsülését, tiszteletét már csak nagyon nehezen nyerheti vissza. Szakmai és emberi esendőségét a három archetipikus irodalmi alak közül (színész/művész – tanár – pap) talán nála bocsátja meg legkevésbé állandó *közönsége*, a mindenkori diákok csoportja.

Az irodalomelméleti vonatkozások előtt ezért érdemes röviden a témaspecifikus tudományág, a pedagógia-tudomány néhány idevágó megállapítására is kitérnünk, mielőtt az iskolaregény narratíváinak és tanártípológiáinknak a részletezésébe belefognánk.

Trencsényi László is a tanári munkában már eredendően benne rejlő ellentmondásokat, mint potenciális feszültségforrásokat elemzi egyik tanulmányában. A tanár három legtipikusabb szerepét a *nevelő–mester–közhivatalnok* szerephármasban látja, noha ez az együttes szerepkör, az alkotóelemeinek egymástól nagyon is távol eső funkciói miatt – önmagában is feszültségforrás lehet: „*Már a nevelő és a mester szerepe közt is lehet konfliktus – például egy-egy tanulói teljesítmény megítélésénél. De végképp összekuszálja a szálakat, ha hozzávesszük a közhivatali szerepét. Hiszen az iskolában mégsem csak a lélek és a szellem pallérozása, az »ember kovácsolása« zajlik. Az iskola fontos része a modern államokban a társadalom intézményrendszerének, egy-egy – olykor ihletett – nevelői vagy tanári megnyilatkozása máshogy tétetik mérlegre pusztán attól, hogy az illető egy »közintézmény« sapkáját viseli*” (*Trencsényi*, 2001. 33.).

Az önazonosság meghatározásának problematikája a vizsgált tanárregények tanáralakjainak is legfőbb feszültségforrása, annak kiváltó okai azonban eltérőek lehetnek. A különböző okok kiváltotta krízisek bemutatására az irodalmi tanártípusok jellemzésénél visszatérek. Ha a regénybeli iskolák kapcsán *Sheila Ray* már korábban is megemlített *laboratóriumi regényhelyszín*-hasonlatát alkalmazzuk, akkor egy olyan zárt rendszer meglétét feltételezzük, melyben minden rendszeralkotó elem, ameddig része ennek a rendszernek, az előzetesen elvárt

3. *Vajthó László* 1974-es regényének hőse lényegében gondolatról gondolatra meg is ismétli *Túróczi-Trostler József* 1925-ös megállapítását: „– *Egy tapodtat se megyek – makacszkodott a tanár. Érezte, hogy színészkedik egy kicsit, de megnyugtatta, hogy közmegállapítás szerint a papi meg a tanári pálya nincs meg színészkedés nélkül.*” In: *Vajthó László* (1974): *Tanárok*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest. 285.

minták alapján viselkedik, avagy köteles viselkedni (Horváth Futó, 2009. 9.). Ha nem így lenne, akkor ez olyan zavart idézne elő a struktúra működésében, mely a már jól ismert és kiszámítható berendezkedés létének jogosságát vonná kétségbe, ahogy azt az összetett iskolametaforával operáló *Ha...* című klasszikus filmben is láthatuk. Így *Sheila Ray* megközelítési módja egyenesen *Michel Foucault* pedagógiakritikájáig vezethet el minket, általa pedig eljuthatunk a regénybeli iskolai hatalomgyakorlások hálózatának strukturális feltárásiáig. Megállapíthatjuk azt is, hogy az iskolaitörténet-adaptációkban kitüntetett jelentőségű minden olyan, az iskolai működés mechanizmusában bekövetkezett változás és változtatási törekvés, mely az iskolával, mint hatalmi rendszerrel való szakítást eredményezheti. Ilyen, szisztematikusan visszatérő elem a megvizsgált regényekben például a fegyelmi tárgyalás, amikor a tanár, mint a hatalom képviselője jelenik meg. De ha a fegyelmit épp ellene folytatják - a regényekben erre is találunk majd példát-, akkor ugyanazt, a diákok esetében még evidens végtelen kiszolgáltatottságot kénytelen maga is megtapasztalni tanárként.

Továbbá az érettségiket is a rendszerből való kiszakadás kitüntetett jelentőségű rítusaiként kezelhetjük, ahol is a tanár még egyszer, utoljára döntő szerephez juthat. Itt fontos kiemelni, hogy az iskolának a diákok élete fellett gyakorolt közvetlen kontrollja időben behatárolt. Ezzel szemben annak a tanárnak az életéhez, aki az intézmény zárt rendszerének működésében és fenntartásában szerepet kapott, élethosszig formát és keretet rendel az iskola, mintakövetésre kényszerítve, ráerőltetve egy, a személyiségére totálisan igényt tartó szerepet, s ha az számára már végképp tarthatatlanná vagy betarthatatlanná válna, változtatni csak a rendszerből kilépve, azaz a pályát elhagyva tudna még. Erre azonban – a vizsgált korszak regényeit is alapul véve – egzisztenciális kiszolgáltatottsága miatt a tanár csak legutoljára mer gondolni. Mi marad akkor helyette? *Egzisztencializmus-nyugtalan-ság-diskurzus*, amely megerősíti azt a sztereotip vélekedést, mely szerint „*az identitászar minden tanárregény alapmotívuma*” (Horváth, 2001. 32.), s a tanári szakma állandó kísérője.

Meggyőződésem továbbá, hogy a regények vizsgálatánál a korszak iskolapolitikájának is alapos figyelmet kell szentelnünk, noha magam is nem egyszer találkoztam irodalmi elemzések kapcsán a téves felfogással, amely a regénybeli fikcionális szüzsén indokolatlanul erőltetve kéri számon megalkotásának történelmi kontextusát. *Harkai Vass Éva Szegedy-Maszák Mihályt* külön is idézi tanulmányában, aki szerint a szépirodalmi művek elemzésekor inkább a fikcionalitás „*egyáltalán nem könnyen egyértelműsíthető*” fogalmára „*kell több figyelmet szentelnünk*”, de aminthogy a *fikció* a *valóságtól* való eltávolítás szándékos írói eszköze, úgy a történelmileg, életrajzilag igazolható vonatkozások is a határozott írói intenció nyomán kaphattak csak szerepet a regényben (Harkai Vass, 2001. 20.). S bár az utóbbi évtizedekben kevesebb hangsúlyt kapnak a külső, objektív körülmények a műalkotások keletkezéstörténeti vizsgálatainál, az tagadhatatlan, hogy az élménytől a műalkotásig elvezető alkotásfolyamatban szerepet játszanak, hisz a műalkotás – *Hankiss Elemér* szavaival – „*(...) nem egyetlen ember szubjektív tudatvilágában, hanem mindig meghatározott társadalmi erőterben*” jön létre (Hankiss, 1985. 179.). Számos, történelmi allúzióként kezelendő motívum az évszázadnyi távolság és a kollektív felejtés miatt érvényét veszthetné, funkciótlanná válna a referenciális háttér figyelembevétel nélkül, ezért ezeknek, a *társadalmi erőterből* származtatható elemeknek a vizsgálatáról sem mondhatunk le. *Roland Barthes* az elbeszélések funkcionális elemeiről is épp azt írta, hogy „*minden, a legapróbb részletekig rendelkezik jelentéssel (...) a művészet nem ismeri a zajt (a szó információelméleti értelmében): ez tiszta rendszer, nincs és soha nem is lesz elveszett egység, bármilyen hosszú, laza, vékony legyen is a történet szintjeit összekötő szál*” (Barthes, 1998. 531.).

Kutatásunkban tehát az összetett tanáralakok tipologizálásához az azokat megteremtő történelmi-életrajzi háttér vonatkozó részleteire is ki kell, hogy térjünk. A tanárfiúk nemcsak egy-egy képviselői voltak a tanárságnak, hanem műveikkel egyfajta olvasatát is megadták szakmájuknak, végső soron pedig ezzel saját létüknek. Ez-

által nemcsak felismerhetünk olyan viszonyrendszereket, melyek eredői máig kihathatnak, hanem összevethetjük azokat a tanári viselkedésmódokat, konfliktusformákat, melyeket a hatalom működési mechanizmusa akkor és ma kiválthat.

A tanárregény-narratívák kérdése

Érthető a *történelmi-történeti* kutatásokkal szembeni egyfajta idegenkedés, hisz a hagyományos „pozitivistá” irodalomtörténeti eljárások – a posztmodern irodalomtudomány minden igyekezete ellenére – anakronisztikuságukkal napjainkig is domináns helyzetben vannak, többek között az iskolai oktatásban is⁴ (Dreff és Tóth, 2010. 108.). Az irodalommal kapcsolatba hozott bármiféle történelmi rekonstrukciók komoly gyanút keltenek mára, ezért is figyelemreméltó, hogy Thomka Beáta a következőket írta A történelem poétikája tanulmánykötet bevezetőjében: „A szöveggént kezelt kultúra, történelem és az értelmezés jelentőségének megnövekedése következtében mind nehezebb meghúzni a szellem- és társadalomtudományok sajátos és közös kérdései közötti határvonalat. A metafora, fikció, elbeszélés, nézőpont, beszédmód, interpretáció stb. fogalmak már jó ideje nem csupán az irodalmi értekező nyelv kategóriái. Ez a folyamat ugyanakkor egyidejű az irodalmi kritika antropológiai, kultúraelméleti nyitásával, ami a társadalmi kontextusok nyomatékosításával más együttesek tagjaként láttatja az irodalmi elbeszélést” (Thomka, 2000. 8.). Az irodalmi művek társadalmi kontextusainak feltárása eszerint a narratívumok kutatásában is hasznos lehet, hiszen – amint arra utal egy helyütt Odorics Ferenc is egyik előadásában – akár történészként, nyelvészként, pszichológusként vagy éppen irodalmárként foglalkozunk is egy szöveggel, mindannyian értelmezésre törekszünk, s interpretátorként „mindannyian azt firtatjuk, hogy a múlt, a nyelv, a lélek és az irodalom jelenségei mit jelentenek a számunkra” (Odorics, 2003. 72.).

Egy ponton azonban élesen elválik a nyelvész, pszichológus, irodalmár és a történész megközelítési módja, hisz míg az előbbiek között létezik *történeti* és *nem-történeti* megközelítésű kutató, addig a történész kizárólag történeti anyagokon dolgozik, melyek bár a *múltra vonatkoztatott nyomokból* állnak össze, de azok mégis csak egy *jelenben létrehozott intellektuális konstrukció* elemeivé válnak. „S akkor hol is marad az a bizonyos múlt?” – tehetnének föl joggal a kérdést. Erre Odorics a *de Man*-i materialitás fogalmának Chase-féle interpretációját felhasználva a következő humoros feloldást adja: „(...) a múlt, a történelem koránt sem ontológiai faktum, sokkal inkább az ész terméke: a múlt intellektuális konstrukció. A történésznek is a jelenlevőből kell – itt az időben – távollevőre következtetnie, vizsgálatának tárgya éppúgy a materialitás (...), mint a másik három tudományág esetében. Ebben az értelemben kellő totalizációs erővel – sikerrel járt a négy diszciplína⁵ közti lételméleti különbség felszámolása.” (Odorics, 2003. 73.) Persze mindez még koránt sem igazolja, hogy a történelmi háttér hangsúlyozása – beleértve jelen esetünkben a századforduló oktatáspolitikájának történetét is – több lenne, mint csupán egy erőltetett és terméketlen kutatási munkahipotézis premisszája, s továbbra is bizonytalan, hogy bármiféle olyan reprezentációs formával szolgálna, mely a tanárregények értelmezése szempontjából jelentőséggel bírhat. Mivel végső soron a fikció kategóriájába sorolhatjuk az elbeszélést is, ezért mára a történelmi események elbeszélése, rekonstruálása sem több némely vélekedés szerint, mint egy újabb fikciós narratívája a múltnak. Pláne jogos ellenvetés ez éppen akkor, ha az élvezetes előadást is szem előtt tartjuk, s ezért – a realitás szempontjából olykor kétes esztétikai értékért – hajlandóak vagyunk a *valóságot* is feláldozni (László, 2003), ami éppen úgy igaz lehet a politikai töltetű retorikai szónoklatra, mint egy tanárregényre, vagy éppen egy iroda-

4. Ezzel a problémával kapcsolatosan fogalmazott úgy Dreff János és Tóth Dezső „Az utolsó magyartanár feljegyzései”-ben, hogy „mi már csak irodalomtörténet-tanárok vagyunk, semmi közünk az irodalomhoz.” (Dreff és Tóth, 2010. 108.) In: Dreff János és Tóth Dezső (2010): Az utolsó magyartanár feljegyzései. Kalligram Kiadó, Budapest. 108.

5. A hivatkozott négy diszciplína: történelem, nyelvészet, irodalomtudomány, pszichológia. (A. B.)

lomtudományi dolgozatra. Ráadásul könnyen az a vád érhet, hogy személyes kötődésemből fakadó érdeklődésem, *tanár voltom* folytán is a történelmi vizsgálataim átcsapnak lassan a történelmi korszak rekonstrukciójából annak megkonstruálásába. Ezért is érdemes lehet felidézni *Paul Ricoeur*nek a *Történelem és retorika* című tanulmányát, melyben a történelmi eljárást övező gyanakvó vélekedésekkel szemben a szerző három választ is megfogalmaz.

Az első szerint a „*múlt*” minősítés a cselekvés-szenvedés kettősének már azon jellegére utal, amely már nincs alakulófélben, tehát a határozatlanság helyett a határozott lezárság jellemző rá, amiért is egy olyan *gyakorlati tereppé* vált, melynek struktúrái – éppen befejezettsége, lezársága miatt – cselekvésemleletileg már megragadhatók. A történelmi vizsgálatok tehát az elmúlt emberek cselekvésének, szenvedésének jellegéhez kívánnak mind közelebb kerülni, amikor a múltról írnak (*Ricoeur*, 2000. 11–24.). A második, némiképp formális válasza *Ricoeur*nek a keltezés jelentőségét hangsúlyozza, amely három eseményt foglal magában: a vizsgált történelmi korszak elejét és végét, valamint a történész, ill. a történelmi kijelentés jelenét, miáltal „*az elbeszélés ugyanabban az univerzumban helyezkedik el, mint a körülmények*” (*Ricoeur*, 2000. 11–24.). *Ricoeur* harmadik válasza pedig a történetírás gyakorlatát elemzi. Miközben a történész a történelemcsináló emberekről ír, maga is történelmet csinál. Ezáltal a történész is egyazon gyakorlati szférának lesz a részese, mint a történelmi alakok, hisz a történész tette ettől a pillanattól a történelmi cselekvő tettétől függ (*Ricoeur*, 2000. 11–24.).

A történész munkája kapcsán *Ricoeur* még a tartozás eszméjét is kiemeli tanulmányában: „*Mielőtt nekifognak a múlt elbeszéléséhez, a történészek mindeneke előtt a múlt örökösei. Az örökség fogalma azt feltételezi, hogy a múlt bizonyos módon folytatódik a jelenben, és hat rá. Az örökség e passzív dimenziója pontosabban kifejezésre jut a »tartozás« eszméjében. Tartozunk az egykor élt embereknek, akik hozzájárultak ahhoz, hogy azzá legyünk, akik már azt megelőzően is vagyunk, hogy kidolgoznánk a bennünket reprezentáló múlt tervét. A múlt már megjelenése előtt befolyásol minket*” (*Ricoeur*, 2000. 23.). A *történelem referenciális funkciójáért mondott védőbeszéd* végén, ahogy *Paul Ricoeur* nevezi idézett tanulmányát, a szerző ezért kitér a történelmi tropológiát⁶ torzító ideológiakritikák veszélyére, fölhevítve a figyelmet az adatszerű bizonyítékok argumentációban betöltött manipulatív szerepére is. Esetünkben viszont a történelem rekonstruálására tett törekvés azért is tűnhet problematikusabbnak, mert ehhez sokszor olyan dokumentumokat hívtunk segítségül, amelyek szépirodalmi igényűek, tehát a gyönyörködtetés kívánalmával születtek. S ez, bár a retorikai szándék tekintetében teljesen elfogadható, de – amint arra *Ricoeur* figyelmeztet minket – nagyon könnyen a *csábítás* és a *megettévesztés* kívánalmának tehet engedményeket, ráadásul mi a dokumentumok összegyűjtésével egyben már egy ideológiakritika szerinti szelektálást is elkövethetünk. Hisz igaz – érvel *Gyáni Ricoeur*re hivatkozva –, hogy a forrás dokumentumértékűvé válik a kutatás során, de ha „*a források feltárását... (is) olyan munkahipotézis irányítja, amely már a magyarázó szakaszhoz tartozik*”, akkor éppen a tényfeltárás és a magyarázat határvonalait számoljuk fel (*Gyáni*, 2007. 79.). Így irodalomtörténeti kiegészítéseink is éppen úgy a fikció körébe utaltathatnának, mint maguk a szépirodalmi művek. Ezzel visszajutottunk a bizonyos *Hayden White*-féle *történelmi tudás problémájához*, mely maguknak a történelmi rekonstrukciónak is a fikcionális természetét hangsúlyozza. *White* elveti (*Bókay*, 1997. 447.) az egyes részterületek, így például az irodalomban megmutatkozó történetiség vizsgálatát, helyette a *történetiségről, mint világra ráhelyezett ideologikus sémákról* beszél. Az irodalomtörténet így válhat az iroda-

6. *Gyáni Gábor* tanulmánykötetében a *Hayden White*-féle „történelmi tropológia”-elméletének lényegét – mellyel *Paul Ricoeur* is vitába szállt-, és azzal kapcsolatos kételyeit így foglalja össze: „(...) bőkezűen megengedi egy adott történelmi esemény vagy eseménysor, meghatározott történelmi tárgy több egymástól elütő, ám egyaránt meggyőző bemutatásának lehetőségét. E kétségkívül relativista felfogás leggyengébb, s egyúttal leggyakrabban vitatott pontja annak egyértelmű eldöntése vagy pusztán eldönthetősége (kérdés, eldönthető-e ez egyáltalán a *white*-i pozícióból), hogy: konkrét történelmi eseményekkel kapcsolatban egyformán jogosultnak tekinthető-e minden olyan beállítás (cselekményesítés), metaforikus eszközökkel megoldott értelmezés, amelyben narratív meggyőző erő (narratív igazság) rejlik?” (*Gyáni*, 2007. 154.)

lomtörténész saját élményeinek irodalmi műre való rávetítésévé, a személyes recepció érvényesítésévé, *mások feletti egyfajta szellemi uralom kiterjesztésévé*.

Mi lenne azonban akkor, ha a tanárregényeket nem a századfordulós tanárlét rekonstruálásának kiindulási dokumentumaiként, hanem *Jauß történetiségi felfogása* nyomán olyan élmények és tapasztalatok szépirodalmi megjelenítéseként kezelnénk, amelyek közös elemeit fellelve egy olyan mentális struktúra megalkotására tehetnénk kísérletet, amely – lévén, hogy a *Nyugat*-kori társadalom történelmi szövetébe volt beágyazva – a tanár akkori (és a sajátos professziótörténeti jellegzetességei miatt) a mai létezőmódjáról és lehetőségeiről is példázattal szolgálhat? Így a tanárság irodalmi művek segítségével megalkotott történelmi rekonstrukciója helyett inkább úgy fogalmaznánk, hogy a tanárság, a tanárlét *Nyugat*-kori irodalmi recepcióját, azaz *a tanárság akkori élményartikulációját* igyekeztem megvizsgálni. Ebben a törekvésemben a történelem inkább részleteket megvilágító szerepű volt, mintsem hogy kész ideologikus sémákkal szolgált volna kutatásomhoz. Ha pedig az irodalmi olvasatok megközelítésének kérdését a történetiség posztmodern megítélése kapcsán vizsgálnánk, akkor emeljük ki a már *Bókay Antal* által is megemlített *élményartikuláció*-felfogást, valamint a műalkotás eseménytermészetére vonatkozó kitételeit is: „*A műalkotás két, látszólag nagyon egyszerű eseményben létezik, két esemény által áll fenn: megírják és elolvassák*” (*Bókay, 1997. 453.*).

Az eseménytermészetű irodalom, *Bókay* olvasatában, abban különbözik a tények soraként felfogott irodalomtól, hogy nem csak bekerül egy összefüggésbe, hanem létre is hoz összefüggéseket, történeteket alkot. A megírással egy mű tehát bekerült az irodalmi összefüggésbe, az elolvasással pedig újabb, de immár olvasói alkotásra, *műalkotásra* ösztönöz. Ezen a ponton *Bókay* az *olvashatóságot* nevezi meg – noha a kronologikus gondolkodásnak ez ellentmondana – primer időnek, és ebbe ágyazódik bele az *írhatóság* szekunder ideje, hiszen „*lehetetlen úgy elérni a kronologikusan korábbi írhatóságot, hogy előtte a műalkotást ne olvassánk, és ne él-nénk át*” (*Bókay, 1997. 455.*). De míg az *írhatóság* egyszeri folyamat, születésük egy egyszeri, történelmi pillanathoz kötött, addig az *olvashatóságuk* időben nem behatárolt, *Bókay* szavaival *ismételt befogadásukra a történetetlen történetiség* a jellemző. A *tanárregényeknél* miközben az *írhatóságot* rekonstruáljuk, a művet megteremtő szerzői élményt a korabeli világ egyfajta *olvasatának* is felfoghatjuk, így a különböző szerzői világolvasatok egyben az írhatóság viszonyrendszeréről is információval szolgálhatnak, oly módon, ahogy arra *Bókay Antal* is utal: „*a múlt egy pillanatában jött létre, mégis a jelenig ér el, és megértési kényszerrel jár. (...) Az írhatóságnak természetesen sok eleme rekonstruálható a mai olvasó és irodalmár számára. Minden interpretáció ezt teszi, kutatja azt az egyedi kvalitást, amiért egyszer, egykor a szöveg, a jelentős erejű, hermeneutikai kényszerrel működő írás létrejöhetett*” (*Bókay, 1997. 457.*). Bár *Bókay* az olvashatóság történetisége kapcsán tér ki a szociológiai-pszichológiai, társadalomtörténeti, politikai, művelődési, ideológiai stb. vetületekre, de ezeket, miután véletlenszerű történetiséget tulajdonít nekik, az irodalom külső kontextusának körébe sorolja.

Ha azonban az olvasás kapcsán *Gadamer hatástörténeti tudatának* fogalmát vesszük elő, akkor már az olvasás általános élményhátteréről beszélhetünk, amely komplexumának végső soron megint csak történeti vetülete van, s erre már korántsem az esetlegesség a jellemző. Így az *olvasás egy történelemfüggő alkalmazásként* is felfogható, a történelmi kontextus vizsgálata esetünkben pedig tovább segíthet a tanári létproblémák eredetének utánajárni.

A tanárbrázolások irodalmi csoportosításának problematikája

Ismerve a tanáralakokat főszereplőknek megtevő, vagy őket a főbb szereplők között felvonultató korszakbeli irodalmi művek nagy számát, túl leegyszerűsítőnek hathat mindazon nézet, mely a századforduló magyar irodal-

mával kapcsolatban a tanárok regénybeli szerepeltetését csupán a nyugati irodalom egyik gyakori motívumának hazai tükröződőseként említi. Íróink hosszabb-rövidebb tanárkodásuk alatt éppen elegendő saját élményhez és megélt tapasztalathoz juthattak ahhoz, hogy azok később megírt irodalmi műveik élményháttereinek alapjául is szolgálhassanak.

De, hogy a tanáralak szerepeltetése mennyire nem csak a *nyugatos mintájú irodalmi korszellem* pusztá követe és divatos motívumainak átvétele volt, azt a regénybeli iskolák működési mechanizmusának aprólékos és pontos kidolgozása is bizonyítja, akárcsak a személyes tanár tapasztalatok által gondosan megrajzolt tanáralakok felvonultatása is.

Ennek ellenére a vizsgált korszak irodalmi műveinek tanárspecifikus vizsgálataira –mint láttuk- még a pedagógia tudomány részéről is a kilencvenes évekig kellett várni, az irodalomtudományi vizsgálatok pedig inkább a regényekben felbukkanó gyerekszereplőkre összpontosítottak, noha a szerepkörök évtizedekkel korábban végbement irodalomtudományi felértékelődése nyomán érdemes lehetett volna a *tanári szerepköröknek* is valamilyen rendszerét, egyfajta irodalmi tanártipológiát megalkotni. *Szegedy-Maszák Mihály* még 1980-ban írta *Propp* kapcsán, hogy „*Propp könyvének megjelenése óta közhelynek számít, hogy az elbeszélő művekben nem a motívum, hanem a szerepkör a legkisebb egység*” (*Szegedy-Maszák*, 1980. 353.).

Tipológiai rendszerünk középpontjába nekünk is a szerepköre által jól elkülöníthető tanáralakot lenne érdemes helyezni. Már a vizsgálatok kezdetén ki kell azonban jelteni, hogy a végtelenül leegyszerűsítő, de a típuskutatások kiindulásaként általánosan elfogadott *valóságos hős – fiktív személy* kettőssége esetünkben teljesen használhatatlan. A vizsgált regények szerzői közvetlen benyomásokkal és ismeretekkel rendelkeznek⁷ a tanári pályáról, ezért a fikciós kontextusba állandóan beúszó valóságfragmentumok nemcsak, hogy nem hagyhatók figyelmen kívül, hanem olykor akár döntő szerephez is jutnak. Ezért a szereplőket feltevés szerint nem vizsgálhatjuk csupán egy, a valóságtól hermetikusan elzárt fikciós regénytér entitásaként. Ráadásul, ahogy arra már utaltam korábban is, ezek a regények számtalan, mára már gyakran csekély jelentéssel bíró, ám a keletkezésük idején még világosan dekódolható valóságos vonatkozási pont köré szerveződhetnek, melyek a történelmi háttér ismeretének elhomályosultával kihullhattak ugyan az általános jelentésképzés kialakításában szerepet játszó ágensek sorából, de tanártipológiánk kialakításában mégis szerephez jutottak. Ezért a tanártípusok megállapításakor a regényalakok környezetükhöz való viszonyán, jellembeli sajátosságain túl mindvégig a referenciális háttérként szolgáló történelmi-geopolitikai keretre is figyelemmel kell lenni. Azért, hogy kikerüljünk a tanártipologizálás általánosan elterjedt, ám a naivitás határát súroló módszerét, a tanári „*erénykatalógusok*” szerinti csoportosítást, a regénybeli tanárszemélyiségek rendszerezésénél különböző pedagógustipológiákhoz is segítségért fordulhatunk.

Gombocz János egy 2003-as előadásában⁸ például kitért a tanártipológiák történelmi áttekintésére is. Ebben *Vowinkel* képzési eszményből levezetett tipológiájától *Caselmann* „fenomenológiai-empirikus” kutatásán át a pályaspecifikus megközelítésekig ismerteti a különböző csoportosítási lehetőségeket. De minden egyes csoportosításnál – így akár a pályaspecifikus irányultságú pedagógiai megközelítésnél – világosan érzékelhető, hogy a kutatók következtetéseikkel több más tudományág, mint például a pszichológia, szociológia, szociolingvisztika stb. illetékességi körébe is „átnőnek”, miközben az empirikus pszichológiai vizsgálatok és azok statisztikai kiértékelése a változó szituációs paraméterek mellett egyesek szerint „*a gyakorlat számára keveset mond*” (*Gombocz*,

7. Az általam megvizsgált regények esetében ez alól a kitétel alól például *Szép Ernő, Márai Sándor, Farkas Pál* vagy kisebb mértékben a tanár családba született, de személyesen soha nem tanító *Kosztolányi Dezső* amúgy alapos, de mégis csak közvetett ismeretei kivételek.

8. *Gombocz János* „*A pedagógus szerepe, az osztályfőnök személyisége*” című előadása elhangzott a XII. Óbudai Közoktatási Konferencián. A konferencián elhangzott előadásának bővített, szerkesztett változatát az önkormányzat kiadta 2003-ban.

2003. 86.). *Haller* kutatásai nyomán aztán *Gombocz János* is felveti előadásában azt a kérdést, hogy „...vannak-e egyáltalán általános, változatlan karaktervonásai a tanári személyiségnek, vagy pedig azok a megállapítások, amelyeket a tanár tipikus beállítódásairól, viselkedésmódjáról és kognitív sajátosságairól mondunk, csak azokra a speciális feladatokra és személyekre vonatkoznak, amelyekről, és akikről éppen beszélünk.» *Ez a gondolat nem valamiféle tudományellenes álláspont ravasz megfogalmazása, hanem a pedagógus személyiségével kapcsolatos kutatások jelenlegi legfontosabb ellentmondásainak pontos kifejezése*” (*Gombocz*, 2003. 88.).

A tanári-nevelői szakma és a pedagógus szerep tudományos leírásának különböző lehetőségei mellett többek között a *Bernd Weidenmann*-féle szociológiai megközelítés jellemző kérdésfeltevései segítettek aztán egy fokkal közelebb jutni saját tipológiám felállításához. *Weidenmann* az idevonatkozó szociológiai irodalom jellemző kérdéseit össze is foglalta:

1. „*Meghatározott személyiségeket vonz-e a nevelői pálya? A szociológia nyelvén szólva: az iskola, mint szervezet munkatársait meghatározott jegyek alapján toborozza-e? (...)*”
2. Kimutatható-e személyiségkülönbség (beállítódás-különbség) a nevelők és más foglalkozásúak között, illetve különböző feladatú nevelők között?
3. *Változnak-e a személyiségjegyek és a beállítódások a képzés ideje alatt, illetve a hivatal gyakorlása közben? A hagyományos szociológiai modell szerint a szervezet homogenizálja munkatársait. Ezt többféle módon éri el: a rekrutációval, továbbá az ellenőrzés és a büntetés sajátos rendszerével. Meghatározhatóvá válik tehát egy hivatásszerep*” (*Gombocz*, 2003. 91.). (Bárhogy az egyértelműen leírható-e, ezt *Gombocz* szerint maga *Weidenmann* is vitatja).

Természetesen naivságra vallana, saját tanártipológiánkban *vegytiszta* kategóriák felállítására törekednénk, s előfordul, hogy a kiválasztott s reprezentatívnak tartott regénybeli tanáralakok több csoport jegyeit is magukon viselik, sőt, miután a társadalmi folyamatok dialektikus természetéből következik, hogy egyidejűleg több, egymást váltogató rögzített pozíciója is lehet minden embernek, ezért igyekezünk mindig az adott halmazhoz köthető tipikus léthelyzetet is bemutatni, és ahhoz kapcsolva megemlíteni a vizsgált szereplőt.

Tehát korántsem egy mindenek feletti spekuláció által megalkotott abszolút modell felállítására kell törekednünk, s magam is igazat adok *Viktor Žmegač*-nak, mikor arra figyelmeztet, hogy „(...) *fenntartással kell lennünk a tipológiákkal szemben (amelyek egytől egyig a megismerés gazdaságosságát szolgáló leegyszerűsítések, modellkészítések)*” (*Žmegač*, 1996. 101.), de a korszak irodalmában oly gyakori tanáralakok közötti specifikus hasonlóságok és eltérések egyenesen kínálják is a tanárkarakterológiai csoportosítást. A regénybeli életrajzi-történeti hasonlóságok alapján párhuzamba állított alakok kölcsönösen megvilágítják egymást is, s esetenként az alkotó életét is. Az egymást megerősítő tipikus jegyeik alapján így határozottabban ki is rajzolódhat egy-egy tanártípus, valahogy úgy, mint *Plutarkhosz Párhuzamos életrajzában*, kinek összehasonlító életrajzi eljárását újabban a történettudomány ismét előszeretettel alkalmazza. Lehetővé válik továbbá az irodalmi tanáralak árnyaltabb, *diakrón* jellegű vizsgálata is, amennyiben a jelentős történelmi változásokat felmutató 1910-es, 1920-as, 1930-as éveket elfogadjuk releváns háttérnek, még ha ettől a *leíró* jellegű vizsgálatok olykor nagyvonalúan el is tekintenek. A korszak regényeiben megjelenő tanárok így nem pusztán archetipikus alakok, hanem egyben olyan fikatív-demonstratív személyek is, akik a századforduló oktatáspolitikai tendenciáinak hú tükrei, s az akkor hivatalban lévő oktatáspolitikai döntéshozók szellemi árnyékát is magukon viselhetik. Ez a sajátos komplexitásuk pedig épp abból fakadhat, hogy megalkotóik, azaz maguk a szerzők szinte mind tanárok (is) voltak.

A tanár tipológiai modellje és a hatalom

Kutatásaim kezdetén többször és többen is figyelmeztettek, hogy alapvetően elhibázott lenne, ha úgy mondanék sommás véleményt a *Nyugat* korának tanártársadalmáról, ha az ekkor keletkezett iskolaregényeket venném alapul, hisz ezek alapvetően retrospektív jellegűek, így általuk csak egy, a *Nyugat* korszakában vagy a mű keletkezésének idejében már nem létező, egykor volt iskolavilágot tudnánk rekonstruálni, és azt is erős kritikai kétyekkel kellene fogadnunk, már csak a szerzői szubjektivitás miatt is. De a több évtizedet felölelő vizsgálat részesről nem csak a *Nyugat* hosszú működése miatt indokolt, hanem a *hatalom* azon sajátos formájának artikulálódása miatt is, mely az iskolaregényeknek annyira a sajátja, hogy célszerűnek találom tanártipológiám megalkotásának szempontjai közé is beemelni.

Az iskola, mint a hatalmi diskurzus kitüntetett tere

A szövegekben megjelenő különböző iskolák olyan ismétlődő metaforikus regénytereként is felfoghatók, melyeknek zárt, börtönszerű világában csak a hatalom logikája szerint tartható fenn a rend. *Horváth Futó Hargita* tanulmánykötetében a tanár-diák viszony kulcshelyszíne, az iskola kapcsán ezért is idézhette épp ezt a részletet *Kosztolányi*tól: „(...) kőfalaival, fegyelmeivel élő valóságot keretez, hogy korlátok között tartsa azt, ami korlátlan. Itt meg lehet figyelni a természetet s a természet szelíd vagy kegyetlen kertészeit, a fiúkat és az apákat, a zabolátlan ösztönéleket és az elveket” (*Horváth Futó*, 2009. 9.). Az „élő valóságot keretező iskola” pedig önkéntelenül is rögtön *Michel Foucault* *Jeremy Bentham*tól átvett panopticon⁹ fogalmát juttathatja az eszünkbe. Eszerint a „*Panopticon* kitüntetett hely, mert lehetővé teszi, hogy kísérleteket végezzenek az embereken, és hogy teljes bizonyossággal elemezzék azokat az átalakulásokat, amelyeket el lehet érni náluk. A panoptikum akár saját mechanizmusainak ellenőrző készülékét is létrehozhatja. Központi tornyában az igazgató valamennyi alárendelt alkalmazottját kémlelheti: ápolókat, orvosokat, művezetőket, tanítókat, öröket; folyamatosan megítélhetné őket, módosíthatna viselkedésükön, általa jobbnak ítélt módszereket kényszeríthetne rájuk; s őt magát is könnyen ellenőrizhetnék” (*Foucault*, 1990. 278.).

Bármely nevelési viszonyt vizsgáljuk is meg, mindegyik esetében a hatalomnak különböző intézményesült formáival találkozunk. A nevelőt – tanárt, mestert stb. – különböző legitimációs eljárás alapján olyan jogokkal is felruházták, melyekkel előírhatja, megszabhatja az iskolai társadalom működését, s ennek során a tekintélyét is latba vetheti, sőt latba kell vetnie egy nála is magasabb hatalmi intézmény elvárásainak fejet hajtva. A diákokra osztott szerep a nevelési folyamat klasszikus eseteiben csak a szófogadásra és az engedelmességre korlátozódik, míg a tanárok ennek betartására köteleztettek. Az *iskolához, mint helyhez*, és a *neveléshez, mint helyzet*hez kötődő cselekvési kényszer így nemcsak a diákokra, hanem a tanárookra is jellemző. A hatalmi viszonyokat a rájuk ruházott részleges hatalommal ők sem csak alakítják, hanem – a diákokhoz hasonlóan – egyben el is szenvedik. Mármost ha az a kérdés, hogy a tekintélynek vannak-e különböző szintjei, van-e, érvényesül-e bármiféle alá- ill. fölérendeltségi viszony a „*társadalmi cselekvések*” különböző szintjei között, amely az iskola alapvetően elzárt, ám szigetszerűségében mégis a teljesség jelleget felmutató rendszerébe is begyűrűzhet, akkor könnyen beláthatjuk, hogy érdemes a *Foucault*-i *diskurzus*rendszerből kiindulva a hatalom működési mechanizmusát *nemcsak az iskolaregényekben, hanem a tanárregény-olvasatban is*¹⁰ megvizsgálni. Az is vitán felül áll, hogy

9. 1782-ben a filozófus *Jeremy Bentham* az angol parlament figyelmébe ajánlotta az általa tervezett, tökéletes felügyeletet biztosító börtönt, a *Panoptikont*. *Michel Foucault* az ő tervei nyomán alkotta meg *Panoptikumát*, a fegyelmező hatalom hatalmi gépezetének intézményét.

10. Iskolaregény és tanárregény között ebben az esetben nem a tartalmi vonatkozások, hanem az előzetes olvasási stratégiánk alapján tettem különbséget: nevezetesen egy olyan kereső olvasást alkalmazunk, melynek legfőbb rendezőelve, hogy a tanárnak kontex-

olyan szituációban, melyben a diákságnak személyes késztetéseit intézményesített utasítások nyomán az *apák elvei* által megzabolázott ösztönökre kell lecsérélnie, még ha mindez egy olyan, a társadalom által szentesített módon és helyszínen történik is, mint amilyen az iskola, akkor ott a tekintély és a hatalom fogalmai alapvető jelentőségűvé válnak.

Röviden ezért érdemes ismét rátekinteni a pedagógiai szakirodalom néhány vonatkozó munkájára is, melyek, Foucault-hoz hasonlóan, szintén szüntelenül emlékeztetnek minket arra, hogy „a tekintély társadalmi tényként is leírható. (...) mindenkor társadalmi cselekvésből ered, és meghatározza a társadalmi kapcsolatokat” (Kron, 2003. 329.).

Kron, ahogy a neveléseméleti szakirodalomban többen mások is, a tekintély mellett gyakran használja (Kron, 2003. 329.) az *uralom*, *hatalom* és *erőszak* fogalmait is, sokszor akár egymás rokon értelmű fogalmaiként is alkalmazva őket. Tanulmánykötetében külön kitér Hennen és Prigge 1977-es tekintély-definíciójára. Ebben az említett kutatók a tekintély és az uralom fogalma között alapvető különbséget tesznek: „Az uralmat a társadalmi helyzetek, de szervezeti formák, például iskola vagy oktatás strukturális ismertetőjegyének tekintik. Tekintély alatt pedig egy személy, például a tanár, avagy egy társadalmi kapcsolat, például a tanár-diák kapcsolat strukturális ismertetőjegyét értik” (Kron, 2003. 329.). Noha az uralmat és a tekintélyt Hennen és Prigge is egymást feltételező fogalmaknak tekintik, de szerintük az „uralommal szemben a tekintély nagyobb társadalmi közelséget jelent. A tekintélyben az őt megalapozó uralmi viszonyok jutnak kifejezésre. (...) Egy és ugyanaz a személy különböző tekintélyekkel, illetve különböző tulajdonságokkal rendelkezhet, amelyek különböző uralkodási elvekhez kapcsolódhatnak. A »tekintéllyel rendelkező« személy éppen ezért szigorúan véve többféle és gyakran nagyon eltérő tekintéllyel rendelkezik” (Kron, 2003. 329.).

Kron következtetése szerint a tekintély, mint személyes tulajdonság azért sem függetleníthető a mindenkori társadalmi rendszertől, mert benne is, akár csak a társadalmi szerepekben és státusokban, az uralmi struktúrák fejződnek ki: „Az olyan társadalmi szerepekben, mint például a családban és az iskolában, a meglévő mindenkori uralmi struktúrákat kell vizsgálni és elemezni, hogy megállapítható legyen, mi a tekintély formája és tartalma, célja és funkciója, illetve hogy mekkora az egyén számára biztosított mozgástér” (Kron, 2003. 329.).

A tanári szerep olyan nyelvi struktúrába helyezi a tanárt, olyan jelrendszer elsajátítását, használatát várja el tőle, amely egy már meglévő, mélyebb, strukturális közeg meglétére vezethető vissza. Ennek a mélyebb struktúrának felszíni megjelenési formái történetileg mutathatnak eltéréseket. Ezeket az elemzett regényekben megvizsgálva az iskolában megjelenő hatalmi hálózat diskurzusainak működését, s egy, a miénktől részben eltérő, korábbi variációját láthatjuk, mely a társadalmi tér történeti változásával áll kapcsolatban. A tanár szerepköréhez a modern társadalomban szorosan hozzákapcsolódik a hatalom által ráruházott fegyelmező funkció is, noha feladatát legáltalánosabban a tudás átadásában szokás megragadni, de mind az átadott tudás jellege, mind az átadás módja egy előzetesen már meglévő hatalmi viszony fenntartásának érdekében történik: „(...) ne ámítsuk magunkat: az igaz diskurzus rendjében is, a közreadott és minden szertartástól mentes diskurzus rendjében is működnek még a titok kisajátításának és a szerepek felcserélhetetlenségének formái.” – vallja erről Foucault *A diskurzus rendjében* (Foucault, 1998. 61.). Tekintettel az Osztrák–Magyar Monarchiabeli közös történelmi gyökerekre, érdekességként tekintsük meg, mit vallott az iskolás évekről az osztrák Stefan Zweig a 30-as évek végén: „(...) az állam az iskolát önmaga tekintélyének céljából zsákmányolta ki. Minket elsősorban arra kellett nevelni, hogy a fennálló rend tökéletességét elfogadjuk, ezért tanárunk vélekedését csalhatatlannak, az apai szót megcáfolhatatlannak, az államgépezet művi világát remekműnek, legelső sorban is örökkévalónak tekintsük. E

tus teremtette helyzetére figyelünk, de nem a figuratív elemek vizsgálatával igyekszünk elkerülni a Paul de Man-i intencionált jelenés és kanonizált olvasat rémét, hanem a Foucault-i diskurzus iskolai megnyilvánulásait keressük a szövegekben.

pedagógiának, mely egyébként a családban is uralkodott, másik sarkalatos tétele az volt, hogy az ifjúság csak ne éljen a kedvteléseinek. Mielőtt bármilyen jogokhoz jut, szolgálja meg őket, tanulja meg, hogy kötelességei vannak, itt is a legfontosabb az engedelmesség kötelme." (Zweig, 1981. 41.)

Móricz Zsigmond az 1931-es Forr a bor egyik jelenetében pedig így fogalmaz ugyanerről: „(...) a levegőben volt a megfegyelmezettség. Politikailag volt már megfegyelmezve a nép. Kivált az intelligencia. Mameluk volt az egész világ. A kormánynak alázatos szolgálója, s a szülő legelső szava az volt a fiához, hogy megérezte vele, hogy senkinek semmi téren nincs szabad akarata. Hivatalnokréteg adta a legtöbb diákot, s a hivatalnok valószínűleg szellemi pária volt, akinek nem volt szabad akarata. Szavazni a kormánnyal kellett, s a hivatalfőnök és a szolgálati viszonyban levő főnökök biztosan szállították a szavazópolgárokat a szolgabírónak, a főispánnak. A nemzet közszelleme volt béklyóban. S ez olyan destruáló hatással volt az egész világra, hogy az új generációk már úgy nőttek, hogy akarat nélküli engedelmes szolgálói legyenek a hatalomnak. (...) Ez a szolgálói szellem ült ott a Misi magatartásán is, míg a tanár előtt állott” (Móricz, 2007. 380–381.). Összehasonlításként nézzük most meg azt is, hogy a fegyelmező társadalom modernkori megerősödésével kapcsolatosan – *Walhausenre* hivatkozva a nevelés helyes fegyelmező módszereiről hogyan vélekedett *Foucault* az 1960-as években: a „fegyelmező hatalom (...) olyan formája a hatalomnak, amely fő funkciójának nem a lefaragást és a megnyirbálást tekinti, hanem az »idomítást«” (*Foucault*, 1990. 233.)

Szembetűnő, hogy a fegyelmező hatalom nevelésének a lényegét *Zweig*, *Móricz* és *Foucault* egyaránt a termelésben látja, és ez alatt – az iskola esetében – a tudás és az alkalmasság lélektelen termelését kell érteni, mely egyenes arányban áll az idomítás mértékével. Másutt *Foucault* annak fontosságára hívja fel figyelmünket, hogy ismerjük fel a nagy választóvonalakat, melyek a diskurzusok társadalmi kisajátítása mentén meghúzódnak: „Az oktatás hiába olyan eszköz, amelynek révén a mi társadalmunkban jog szerint minden egyes egyén hozzáférhet bármilyen típusú diskurzushoz, tudjuk, hogy elosztásában, valamint mindabban, amit lehetővé tesz, és amit megakadályoz, a társadalmi különbségek, ellentétek, küzdelmek által kialakított választóvonalakat követi. Minden oktatási rendszer a diskurzusok kisajátításának politikai fenntartása vagy módosítása, mindazon tudással és hatalommal együtt, ami a diskurzusok birtoklásával jár” (*Foucault*, 1998. 62.). Abban, hogy ez sikerüljön – vallja *Foucault* – „a panoptikum sémát mindig felhasználhatjuk (...), ahol nem túlságosan nagy kiterjedésű tér keretei között kell felügyelet alatt tartani egy bizonyos számú embert” (*Foucault*, 1990. 280.). Tehát az olyan intézményekre és alkalmazottakra, mint például az iskola és a tanárok, kitéüntetett szerep hárul a *panoptizmus* jellegét magán viselő társadalmakban – amilyenek a fenti két idézet szerzői az Osztrák–magyar Monarchiát is láttatják, s akkor még *Kafka Kastélyáról* és *Peréről* nem is beszéltünk – ahol a hatalomnak olyan típusa valósul meg, melyben az egyének fölötti és mindenkire külön is kirótt állandó felügyelet, ellenőrzés, büntetés, jutalmazás és korrekció a jellemző. Ezért a tekintély különböző megjelenési formáit, a hozzá kapcsolódó cselekvési lehetőségeket és megnyilvánulásokat, valamint a tekintéllyel rendelkezők számára biztosított mozgástereket is célszerű lenne összehasonlítani. Ehhez még kiegészítésként érdemes a pedagógia tudomány hatalommal kapcsolatos elméleteire is kitérnünk röviden, hisz a tanártipológiai vizsgálódásunk miatt ezek is jelentőséget kapnak. A pedagógiai szakirodalom általánosságban a tekintély négy formáját különbözteti meg:

- *A hivatal adta tekintély*: Ebben az esetben egy személy törvényes hatósági jelleggel lát el bizonyos feladatokat olyan jogkörrel, mely hivatalánál fogva intézkedések foganatosítását is lehetővé teszi a számára: „A tanárt például hivatali kötelezettsége és esküje ruházza fel ezzel a tekintéllyel. Hivatalának gyakorlásában az oktatási törvényre, az iskolai rendtartásra, valamint a végrehajtási utasításokra támaszkodik, és egyben ezek legitimálják tevékenységét is” (*Kron*, 2003. 333–334.).

- *A személyi tekintély.* Döntően lélektani tényezőkön, „értékesebb pszichológiai tudáson” alapszik. Létrejöttében szerepet kap mindaz a személyes tapasztalat, tudás és személyes varázs, ami által példaképé, követendő mintává válhat valaki. „Nem kétséges, hogy az ilyen személyi tekintély és annak struktúrális és tartalmi elemei nagy jelentőségűek a nevelési és oktatási folyamatokban” (Kron, 2003. 333–334.).
- *Szakmai tekintély.* Ebbe a kategóriába soroljuk azokat a személyeket, akik szakmai hozzáértésük, szakértői tekintélyük folytán vívtak ki elismerést a társadalomtól. „Az a lehetőség, hogy valaki szakmai hozzáértése révén legyen képes hatni, a tanár szempontjából rendkívüli jelentőségű. Szakmai képzettsége révén olyan társadalmi hatást képes elérni magas fokon, hogy a társadalmi helyzeteket ne elsődlegesen a kapcsolatok, hanem a tények alapján határozzák meg és alakítsák ki” (Kron, 2003. 333–334..).
- *Megbízaton alapuló tekintély.* Egy csoporton belül, annak egyik tagja felé megnyilvánuló megelőlegezett bizalmon alapszik. A megbízottnak teljesítményével folyamatosan igazolnia kell, hogy a megelőlegezett bizalmat kiérdemli. Ez a tekintély részben átruházott, hisz rendszerint egy ellenőrzött és időben korlátozott hivatalhoz kötődik, mint amilyen egy iskolai igazgatói kinevezés is (Kron, 2003. 333–334.).

Amint a különböző alpontok is sugallják, a tekintély típusvizsgálata nemcsak a tanítási és nevelési kutatásokban eredményezhet új minőséget, hanem akár a különböző tanártípusok csoportosításához is használható szempontot kínálnak, mivel „nem létezik tekintély nélküli nevelés, hacsak nem számolják fel a felnőtteket” (Kron, 2003. 332.). Ez a megállapítás pedig az iskolaregények fikcionális univerzumában is érvényes.

Michel Foucault és a pedagógiatudományi megközelítések nyomán azért választottam ki a tanárregényekben elsődlegesen épp a hatalmi aspektusok vizsgálatát, mert ezek a regénybeli iskolai kontextusban több szempontból is elemezhetőek. Egyrészt hatalmat gyakorol az állam a tanáron s a tanár által közvetve a diákságon. Ha pedig a tanári életpálya évtizedes működését vesszük alapul, akkor a hatalom egy tanáron keresztül generációk hosszú sorának gondolkodását képes befolyásolni. Másrészt a tanár mindenkor közvetlen hatalmat gyakorolhat (például a jegyértékeléssel, fegyelmikkel) diákja felett. Órán tanúsított emberségével vagy épp a szeszélyes viselkedésével okozott sebekkel, tárgyi tévedéseivel pedig hosszabb időtávra, akár diákja egész későbbi életére kiható s azt befolyásoló hatalommal, azaz hatással rendelkezhet. Hatalmat képviselhet harmadrészt a tanár tudása, szellemisége is, pozitív mintául szolgálva diákjainak, bár hozzá kell tennünk, hogy a vizsgált irodalmi művek legtöbbször épp ennek a hatalmi tényezőnek a hiányáról vagy tragikus, olykor tragikomikus elbukásáról tájékoztat minket. Az átadott tudás jellegében pedig visszavezethető a foucault-i hatalmi rendszer felügyelő, ellenőrző, korrekciós jellegére is.

Mindezen okokból tehát a regénybeli tanároknak a *hatalomhoz* és a *tekintélyhez* fűződő iskolán belüli és kívüli viszonyrendszerére alapoztuk az általunk megalkotott csoportosítást, melyben a fentebb már ismertetett *Michel Foucault*-i diskurzuselmelet és a *Weidenmann*-féle szociológiai megközelítésű rendszerezésén túl *Viktor Turner* liminalitás-communitas-kutatásai, *Joseph Adelson* pedagógusmodelljei valamint *Balassa Péter*, *Trencsényi László* és *Kiss Endre* elméletei segítettek leginkább. A különböző csoportok felállításakor a tanáralakoknak nemcsak a munkájukhoz, a kollégákhoz és a diákokhoz fűződő kapcsolatait vizsgáltam tehát meg, hanem a fellettes szerveikkel, az oktatási rendszerrel szembeni viselkedésüket is. Áttekintve a liminális léthelyzetük közös vonásait és a struktúrától független communitashoz való viszonyulásukat az alábbi 4 csoportot állítottam fel:

- beosztott tanár (helyettes tanárok, szaktanárok)
- vezető-igazgató tanár
- szerelmes tanár
- abszolút pedagógus

A felhasznált pedagógiai szakirodalmak kiemelik, hogy a nevelési folyamat implicit módon hamar átcsaphat hatalmaskodásba, lelki, fizikai erőszak alkalmazásába, s bár a tekintéllyel való visszaélés lehetőségét tökéletesen és teljesen megszüntetni sosem tudjuk, de nevelőként, tanárként a saját tudatosságunk erősítésével minimalizálhatjuk. *Strzelewick* és *Kron* szerint minden nevelési folyamat ilyenformán egy olyan társadalmi kapcsolat is egyben, melynek egyik strukturális kritériuma a tekintély, amely egy példamutató vezető meglétét feltételezi. Ilyenkor a személyek közötti egyenlőtlen viszony, amint arra *Strzelewicz* nyomán *Kron* rámutatott, többnyire mindkét fél által elfogadott. Ellenkező esetben a hatalom az autoriter vonások különböző változatait mutatja fel. *Michel Foucault* valószínűleg ezen a ponton jelezné, hogy a nevelési folyamat, mint megvalósuló társadalmi folyamat, már eredendően magán viseli az autoritás jegyeit is, csak különböző mértékben, de a viszonyoknak a mindkét fél által elfogadott jellegéről ő is azt vallotta, hogy „*minden intézményes forma tőlünk és csakis tőlünk nyerheti el legitimitását*” (*Felber*, 2007.).

A vizsgált iskolaregények között még egy szembeötlő hasonlóságot megfigyelhetünk: már-már visszatérő motívum, hogy a vezetői-követői viszonyhoz kapcsolódó engedelmesség elfogadása olykor problematikus nemcsak a diákok, hanem a tanárok esetében is. Ennek a sajátságának – feltevésem szerint – nem feltétlenül csak a regényekben is demonstratíván megjelenített, s a tanári pályát általában is jellemző lélektani-pszichológiai okai lehettek, hanem történelmi is. A fegyelmező, panoptikus jellegű társadalom hatalmi intézményeit, hatalmi „gépezeteit” működtetők sorsa „*minden kötelékkel, amit csak ki tudtak találni*” (*Foucault*, 1990. 278.) a panoptikum sorsához kötődik. A panoptikumnak, a *hatalom laboratóriumának* így nemcsak működtetői a tanárok, hanem maguk is elszenvetői: „*kénytelen megalázkodni, hogy fölényben maradhasson, és sokkal jobban függ a tőle függőktől, mint azok őtőle.*” – fogalmazta meg *Foucault*-nál már évtizedekkel korábban a középiskolai tanár *Szerb Antal* is a tanári léthelyzet lényegét.

Mészáros György egy 2003-as, egyébiránt figyelemreméltó tanulmányában olvastam a saját kutatásának jellegére használt „*pedagógiai etnográfia*” megnevezést, melynek nyomán az ő eredeti kifejezését alkalmazva és kiegészítve én leginkább *szépirodalmi pedagógiai etnográfának* jelölném meg munkámat. *Mészáros György* tanulmányában a korosztályos szubkultúrák beavatási-rituális folyamatait vizsgálta, melynek kapcsán gyakran említi *Victor Turnemet*, a *szimbolikus antropológia* atyjának liminalitás fogalmát (az elkülönülés és a közösség mellett), amely a közties állapotok, így a rituális folyamatok közbülső állapotának a megnevezéseként szolgál (*Mészáros*, 2003. 3.). Az iskolát *Mészáros* a nem liminális jellegű térhez sorolja, mivel az jól beilleszkedik a megszokott társadalmi struktúrába (*Mészáros*, 2003. 20–21.). Pedig *Turner* a liminalitást olyan, a státuszrendszerrel ellentétes állapotnak tartja, amikor is a személyiségek „*szükségképpen bizonytalanok, hiszen ez a helyzet és ezek az emberek kicsúsznak vagy átfolynak az osztályozások azon hálóján, amelyek rendes körülmények között meghatározzák a kulturális térben elfoglalt állapotokat és pozíciókat. A liminális személyek sem itt nincsenek, sem ott; a jog, a szokás, a konvenció és a szertartás által kijelölt és elrendezett pozíciók közties területén helyezkednek el*” (*Turner*, 2002. 108.).

Éppen ezért vitatnám *Mészáros György* azon megállapítását, mely szerint az iskola nem liminális tér. Abban osztom nézetét, hogy magának az iskolának az intézménye mindenképp a struktúra elemei közé sorolandó, de az iskola keretei biztosította léttér a liminalitás egyik legnyilvánvalóbb folyamatos megnyilvánulási terepe. A társadalmi intézmények közül pont, hogy a nevelési-oktatási intézmények talán az egyedüliek, ahol az átmeneti állapot, és a belőle fakadó tévedés – a maga majd minden megnyilvánulásával – a többségi konszenzus által mégis csak megbocsátható, legalábbis a diákok tekintetében. Az iskola liminális jellege ráadásul csak tovább erősödött az által, ahogy a történelemben a pubertáskori, ifjúkori szakrális vagy folklorisztikus elemeket hordo-

zó beavatási szokásaink alább hagytak mindennapi életben, hisz így újult erővel nyerhettek teret ezek profanizáltabb formái – szecskaavató, gólyabál, szalagavató, évközi vizsgák és végül az érettségi – az iskolában.

Nem értek egyet Mészáros azon megállapításával sem, mely a tanárokat a turneri kontextusban leginkább a profétához hasonlítja: „*Ha a hatalmi pozícióban lévő tanár szerepét kellene valamilyen szakrális szerephez hasonlítani, akkor ez nem a sámán, hanem inkább a próféta lenne. A sámán bevezet a »transz-világba«, azzal köt össze, a próféta világosan és igékkel (verbálisan) közvetít. Inkább igehirdető, közvetítő (...)*” (Mészáros, 2003. 21.) – írja, de az átmenetiség, a liminális personae, a „küszöbember”-létből fakadó bizonytalanság, a spontán pedagógiai helyzetek teremtette folyamatos vizsgakényszer nem átmeneti jellegű, hanem – ki kell mondani! – állandó kísérője a tanári/nevelői munkának¹¹, talán épp azóta, hogy a korábbi, összehasonlíthatatlanul sokoldalúbb, igaz kevésbé módszeres nevelői státusz helyét a XIX. századtól átvette a professzionális szaktanárság. S noha ez a feltételezésem nyilván a pedagógia tudományban megbotránkozást keltene, de a századfordulós tanárregények vizsgálata nyomán véleményem szerint sikerülhet majd kellő számú érvet felsorakoztatnom amellet, hogy ennek a lehetőségét se vessék el teljesen.

Végezetül azt a Mészáros György által is hangoztatott új keletű szociológiai szakirodalmi általánosítást is túlzónak tartom, mely szerint „*a hagyományos (modern) szocializációs intézmények (például iskola) szerepe, hatása meggyengült. Ez világos összefüggésben van a (...)* »posztmodern helyzettel«” (Mészáros, 2003. 22.). Ha csak a vizsgált regényekre tekintünk, azokban sem az iskolák hatása, sem a diákok magatartása nem volt összehasonlíthatatlanul jobb, mint napjainkban. Ráadásul az iskolai élet komparatív elemzésének gátjaként még a temporális distanciát sem hozhatják fel, hisz mind az alkotók élményei, mind pedig a regénybeli iskolák világa már a kortárs iskolarendszer jegyeit viselik alapvetően magukon. Novák Antal megverése, Móricz iskolabájljának bachanális jelenetei a „*Forr a bor*”-ban, vagy a már leérettségizett diákok barbár és megalázó bankett utáni tivornyája a napokkal korábban még rettegve félt tanárokkal, semmivel sem hatnának kevésbé kortárs jelenségnek, mint az idevágó és az interneten mindenki számára elérhető megszégyenítő Youtube feltöltések. Ezért is érdemes megvizsgálni tehát az iskolaregények ún. tanárregény-olvasatát, hisz még a posztmodern hatástörténetet boncolgató szociológiai szakirodalom számára is érdekes tanulságul szolgálhatunk.

Iskolaregény, nevelődési regény, fejlődésregény vagy tanárregény?

Az iskolaregénnyel sok szempontból párhuzamba állítható *nevelési-nevelődési regény* 20. századi hatástörténeti elemzéseit olvasva talákoztam Balassa Péter Gadamer-ről írt egyik tanulmányában a következő kérdéssel: nem lehetne-e úgy definiálni *az európai nevelődés történetét, mint egyetlen, bár sok, egymással aligha összeférhető nevelési regényt (Bildungsroman), amely olyan „pedagógiai” narratíva, mely olvasásra „szorul”* (Balassa, 1995. 59.)? Balassa Péter gondolatát tovább fűzve igenis felmerülhet annak a lehetősége a tanárregényeknél is, hogy a tanári munka által megértett és értelmezett léthelyzetet – a „másokat képezve önmagunkat képezzük” elv alapján, mikor is feltárjuk a minket gátló tényezők, el-/lefojtásaink okait – egyfajta tanári nevelődési regényként értelmezzük. Radnóti Sándor szerint „*Tulajdonképpen minden jelentős modern regény nevelődési regény, amennyiben valamilyen módon mindegyik egy ember adott társadalmi keretek közé való beilleszkedését vagy a keserű tapasztalatok nevelő hatására történt kívülrekedését ábrázolja.*” (Radnóti, 1984. 273.) A regénybeli hatalmi diskurzus-torzító hatása is épp akkor vált nyilvánvalóvá számomra, mikor a társadalmon kívül rekedt tanári státusz és a társadalmilag elvárt tanári feladat közötti feszültséggel talákoztam.

11. A Turner-i liminális helyzetekre irányuló kulturális antropológiai kutatások eddig az irodalmi művekben felbukkanó tanáralakokat, nevelőket is csak a gyermek, a diák fejlődési folyamatában – mint átmeneti szakaszban – betöltött szereplőkként vizsgálták, de a tanárlét liminális vonatkozásaira nem tértek ki.

Anti-fejlődésregényről avagy *hanyatlásregényről* viszont nemcsak terminológiai lenne értelmetlenség beszélni, hanem azért is, mert a valósággal való számvetés mindenképpen pozitív előjelet kell, hogy kapjon, ha másként nem, akkor úgy, mint egy olvasásra szoruló és változtatásra, cselekvésre ösztönző pedagógiai narratíva. Az elkerülhetetlenül felbukkanó személyes élmények persze megerősíthetik azon feltételezéseket is, melyek a vizsgált regények közül többet az életrajzi regény kategóriájába sorolnának, de ezzel a *tanárregény nevelődési regény* párhuzama is erősödne, hisz az autobiografikus írásokban előbb vagy utóbb, de óhatatlanul nevelési-nevelődési elemek bukkannak fel, melyek pedagógiai-didaktikai funkciói letagadhatatlanok.

Következtetéseinknek ezen a pontján automatikusan kínálkozna, hogy a tanárregényeket kényelmesebb volna a műfaji rendszerben már készen álló hagyományos *kulcsregény*ként értelmeznünk. Kulcsregénynek – Kovács Endre és Rónai Mihály András nyomán – általánosságban azokat a regényeket tekintjük, „amelynek kitalált nevű szereplői és elváltoztatott környezetete mögött ismert személyiségek, gyakran neves közéleti személyiségek és ténylegesen megtörtént események állnak, s e személyek felismerésére bizonyos jellegzetességek, körülmények (többnyire maguk a költött nevek) rávezetnek, sőt amelyek e rávezetés szándékával íródnak, egyszóval a megfejtéshez kulcsot adnak.” (Kovács és Rónai Mihály, 1979. 760.). A század eleji tanárregények kulcsregényként való kezelésének és olvasatának ráadásul komoly hagyományai vannak, Babits Mihály *Kártyavárát*, Szabó Dezső *Tanárokját*, Móricz Légy jó mindhalálígját, Forr a borát, de még inkább Laczkó Géza *Királyhágóját* ma is így emlegetik.¹² Én a bőséges számú, „referenciális” olvasatot kínáló szövegrész számbavétele után mégis inkább csak legfeljebb allegorikus kulcsregényeknek nevezném műveiket¹³, amelyekben nyilvánvalóan objektíválódtak a személyes élmények, a megélt tanári tapasztalatok, melyeknek külön figyelmet szenteltem.

Fontosnak tartom megemlíteni azt is, hogy a korszakbeli tanárregények szinte kivétel nélkül nem teljes tanári életutakat mutatnak be. Ha a tanárírók iskolaregényeinek ennyire domináns jellemzőjük, hogy csupán egy sorsdöntő életszakasz bemutatására törekednek, az korántsem lehet véletlen: a kiválasztott életszegmentumok, életszeletek által a tanárlét egy-egy paradigmatisz koncepcióját teremthették így meg. S ha ezek az *életmetszet-regények*¹⁴ feltűnően nagy hasonlóságot mutatnak, akkor már egy olyan általános tanárfelfogást is feltételezhetünk, melynek igazolását szintén részévé tehetjük vizsgálatainknak. A regénybeli életpizódok pedig nem jellegükben, hanem ábrázolási módjukban egyediek, és bár az események – lévén, hogy nem életrajzi regényekről van szó – lényegüket tekintve fiktívek, de a reális tanárléttől a legkevésbé sem életidegenek. A szorosabban vett *kulcsregény*-olvasatot végezetül azért is elvethetjük, mert a szigorúan „kortársi” jelleg helyett ezek az írások olyan személyiség- és mentalitásbeli problémákat boncolnak, amelyek a hatalmi diskurzus rendszerének szabályszerű, ezért korszaktól független működéséből adódnak, s ezért a tanári szerepkör mindenkori kísérői lehetnek. A struktúra működésének történetében változhattak ugyan az uralkodó diskurzusok, de az oktatást (is) befolyásolni kívánó hatalmi diskurzus mindig volt, van és lesz.

12. Babits *Kártyavárát* kulcsregényként kezeli Éder Zoltán is: „Mit látott Újpesten és mit látott meg Újpestből Babits, arról *Kártyavár* című regénye beszél.” (Éder, 1966. 133). Szabó Dezső *Tanárok* című kisregénye kulcsregényolvasatának történetéről Szócs Zoltán Szabó Dezső regényeinek nomenklatúrája címmel írt cikket: <http://www.tabulas.hu/szabodezso/irasok/regeny.html>. A továbbbélő Móricz tanulmánykötetében pedig Szilágyi Zsófia számolt be arról, hogy a kisújszállásiak a Forr a bort évtizedekig kulcsregényként kezelték: „A kisújszállásiak ez a könyv kulcsregény volt, minden irodalomelméleti meggondolást félretéve olvasták a nagy írónak azt az egyetlen regényét, amely nekik érdekes volt. Találgatták, ki kicsoda, gyűlölték az egykori Zsigát, aki mindig idegen maradt köztük, ráadásul, ahogy ez ebből a regényből is fényesen kiderült, megfigyelte és »kibeszélte« őket.” (Szilágyi, 2008. 14.)

13. Laczkó Géza *Királyhágó* című regényét magam is a kulcsregény klasszikus kategóriájába sorolom

14. A kifejezés etimológiailag Harkai Vass Éva tanulmánykötetének egyik gondolatához kapcsolódik: „(...) a világirodalom művészregényei között olyanok is előfordulnak, amelyek egy-egy művészfőhősnek csupán egy-egy életszakaszát járják körül, főhősük életútjának csak egy-egy hosszabb vagy rövidebb, ám sorsdöntő szakaszát, epizódját emelik ki, tematizálják. (...) meghatározó jellemzője az életmetszet, egy hosszabb vagy rövidebb életszakasz megjelenítése.” (Harkai, i. m. 56.)

Beosztott tanár, igazgató tanár, szerelmes tanár, abszolút pedagógus

A felállított tanárkategóriáinkkal kapcsolatban persze jogosan vetődhetne fel a kérdés, hogy mennyiben lehet a strukturális státuszon alapuló tanárokat (beosztott tanár, igazgató tanár) a lelki beállítódás alapján csoportosított tanárokkal (szerelmes tanár, abszolút pedagógus) összevetni. Ennek magyarázatául *Viktor Turner* azon vizsgálatai szolgálhatnak, melyek a *communitas* és a *struktúra* jellegzetes eltéréseit elemzik. Véleménye szerint a csoportközösségek vizsgálatai ki kell, hogy terjedjenek a strukturális jellegzetességeken túl a közösség természetére is. Például a liminalitás erkölcsnemesítő funkciója nélkül nem létezik *communitas*. Az erkölcsileg megnevesedett állapot fenntartása az *egyenlő individuumok együttvalóságának*, a *communitas*nak egyetlen, de annál határozottabb kötöttsége, így éppen úgy, mint a társadalmi struktúrákban való szerepvállalásaink, bizonyos szabályhoz kötött. A liminalitás tanítása a *communitástól* való elkülönülés kétféle módját ítéli el különösen: az egyik eset az, amikor „*valaki kizárólag csak a társadalmi struktúrában elfoglalt hivatalból reá származott jogok értelmében cselekszik. A másik típus pedig, amikor valaki saját pszichológiai-biológiai ösztöneit követi mások rovására*” (*Turner, 2002. 118.*). Adva van mármint egyik részről egy olyan társadalmi közösség, nevezetesen a tanároké, melyben a státuszok száma feltűnően csekély számú. Erre a jellegzetességre minden, a tanári életplályával foglalkozó részletesebb tanulmány ki is szokott térni, mi most csak *Hankiss Elemér* azon korábban is idézett felismerésére utalunk, mely szerint „*a tanári karokban, a tanártársadalomban nincs sem érdemi, sem formális hierarchia*” (*Hankiss, 1977. 262.*).

A státuszok ritkaságából és csekély számából fakad az érte folytatott fokozott harc éppen úgy, miként a megtartásáért végzett ádáz küzdelem, melyre számos irodalmi példát láthattunk a beosztott tanároknál és a vezető/igazgató tanároknál is. Ez pedig önmagában is gátat szab a tanárságon belüli *communitas* kialakulásának. Másrészről a *turneri communitas*-szal rokoníthatjuk az antik *paideia* nevelési eszméjét, mely a teljes emberi nevelődést a kölcsönös önmegismeréshez köti, amelyhez a kölcsönös szeretetviszony elengedhetetlen. Ezt a szókratészi szellemiséget úgy fogalmazta meg *Balassa Péter*, hogy „*valaki valakit bemutat – ez önmaga, és neki is bemutatnak valakit, ez pedig a másik, a fiatal ember. A kettő között létrejön az, amit a pedagógia Erószának nevezek, amit egy kultúra annak nevezett évezredekén keresztül. A pedagógia Erószja szeretetviszony. A szeretetviszony még csak valami pozitívát sem jelent, nem feltétlenül azt jelenti, hogy szeretem a másikat, hanem, hogy szükségem van rá. Ez valamiféle ráhangoltság. Ráhangoltság arra, hogy létrejöjjön a kultúra egyfajta folytathatósága.*”¹⁵ Ebben a nevelési folyamatban egyszersmind a nevelői munka általi önnevelődésről is beszélhetünk.

Így egy olyan egzisztenciális állapot megvalósulásának a lehetősége csillan fel, melyben sikerül megszabadulni a státuszirtokló szerepeinktől – jelen esetben a tanári hatalmi státusztól –, s végre az egész ember viszonya a többi egész emberhez lesz a fontos. Itt *Viktor Turner* a *Martin Buber*-i „Én”, „Te”, „Mi” fogalmi hármására utal, amit *Gadamer* az elidegenedést előfeltételező „*önmagunkhoz való visszatérésként*” ragad meg, melyre *Balassa Péter* az „*Önmagunk felismerése a más létben*” zseniális hegeli hasonlatával utal. De a státuszirtoklás – még ha korlátozottan is – vágykitaljesítő eszközzé is válhat, miként azt megfigyelhetjük a szerelmes tanárok irodalmi példái esetében, amikor is a tanárok saját pszichológiai-biológiai ösztöneiket követve, különböző mértékben ugyan, de az iskola társadalmát mégiscsak az érzéki tapasztalatszerzés körkörös terepeként fogják fel mások, főképp a diákok rovására, a *paideia* Erószja általi *communitas* megvalósulását gátolva meg ez által. És ezen a ponton bukkanhat fel a tanári liminális létállapot másik problémás, vissza-visszatérő sajátossága, a tanári

15. Lásd erről bővebben *Csontos Erika* utolsó beszélgetését *Balassa Péter*rel. Forrás: <http://www.jelenkor.net/archivum/cikk/204/hagyományrol-es-humorrol-toredek>

szerephez tapadó „papi”, „aszketikus” jelleg, illetve a nemi önmegtartóztatás igénye is, mely a koedukált oktatás általánossá válásával csak még felfokozottabbá vált. Ezért is érdemes újra és újra külön is áttekinteni azokat a személyes tanári tapasztalatok által mozgatott irodalmi tanáralakokat, akiket a Nyugat tanárirói az irodalom horizontjába beemeltek.

S milyen lehet akkor egy „abszolút” pedagógus? A választ egyrészt könnyen megadhatjuk, mert a *Trencsényi László* és *Kiss Endre* nevéhez köthető fogalmat megalkotói nagyon pontosan definiálták: „A huszadik században megközelítőleg fél százra tehető azon kiváló értelmiségiek száma, akik minősített formában részesítettek előnyben a tanítást teljes vagy részleges életpályaként saját tudományos, művészi vagy irodalmi tevékenységükkel szemben vagy azokat kiegészítendő. Ebből a beállítódásból következik az „abszolút” pedagógus jelzőjének értelme: ebben a pedagógiai elméletben és gyakorlatban a pedagógia művészete, elmélete és gyakorlata az, amelyben az önálló értelmiségi (tudományos, művészi, stb.) tehetség (vagy a legtöbb esetben: tehetségek) megvalósulnak, ezzel a pedagógiai összefoglaló médiuma lehet a szellemi tevékenység(ek) élvonalának, bizonyos értelemben – hipotézisünk szerint – a pedagógiai valóság egy sajátos és különös értelemben válik művészetté (talán még össz-művészetté is).”¹⁶

Másfelől viszont – akár épp *Balassa Pétemek* *Gadamer* nyomán folytatott paideia-kutatásai nyomán is – etimológiai érvek mentén könnyen beleköthetnénk az abszolút pedagógus ‘pedagógus’ megnevezésébe, hisz eredetileg a pedagogoszok csak a gyerekeket iskolába kísérő rabszolgák voltak. De a kifejezés legkésőbb a tanári professzió XIX. század végi kialakulásával olyan jelentésmódosuláson esett át, ami legalábbis napjainkban már a szakirodalomban sem okozhat félreértést.¹⁷

Annak belátásához, hogy az *abszolút pedagógusok* személyükben mennyire unikálisak, elég csak magunkban felidézni, hogy a fentebbi definíció kritériumainak mennyiben feleltethetők meg akár tanáriróink, akár az általuk megteremtett irodalmi tanáralakjaik. Ráadásul, ha a magunk felosztásában az abszolút pedagógus személyiségéhez hozzákapcsoljuk a liminális lét megkívánta a morális tartást és a paideia szellemisége által megvalósítandó *communitas* mindenek feletti igényét is, akkor a tanárkarakterológiai csoportosításunk alapján idesorolt tanárok száma igencsak megfoghatkozik.

Általánosságban elmondhatjuk tehát, hogy az egzisztenciális függés csak csekély lehetőséget adott arra, hogy tanáriróink a rögzített társadalmi strukturális pozícióból kiléphessenek, és tanárként is a bergsoni *nyitott moralitás* szellemében alkothassanak. Hiába volt bennük kivételes pedagógiai hajlam, az adott történelmi kontextusban a tanári szerep a művészi szabadsággal összeférhetetlen volt,¹⁸ s feltehetően ezért is szenvedhetnek regényeink tanáralakjai egyfajta permanens átmeneti létállapottól. Így történhet meg, hogy ezek a művek egyrészt a tagadhatatlan kordokumentum-jellegük mellett is elkerülhetik az *egydimenziós* olvasatot, s a mai napig sem esnek ki a befogadás-történet folytathatósági láncolatából. Másrészt pedig olyan, személyesen is megélt tanári léthelyzetekkel szembesítenek minket, melyek szépirodalmi artikulációjuk mellett kiapadhatatlan ihletforrással szolgálhatnak napjaink pedagógiai esettanulmányaihoz is.

16. Részlet a Kiss Árpád Műhely 2007-es, alakuló összejövetelének hitvallásából.

17. Ugyanakkor érdekes, hogy az általam vizsgált szépirodalmi művekben egyedül *Kosztolányinál* sikerült fellelnem a *pedagógus* szót eredeti kontextusával, mégpedig az *Aranysárkányban*: „– Rabszolgák voltak – felelt Novák. – Úgy ám. Görög rabszolgák, kiket az uraik megkorbácsoltak. Ők kísérték el a gazdagok gyermekeit a gimnáziumba. Mi is rabszolgák vagyunk. A szeretet rabszolgái.” (*Kosztolányi*, 1964. 77.)

18. Azt külön is érdemes lenne megvizsgálni, hogy mindez vajon mennyire érvényes napjainkban. S igaz ugyan, hogy bár a kortárs magyar irodalomban a tanár reprezentáltsága egészen csekély, de említsük meg, hogy az utóbbi évek talán legsikerültebb, idevágó témájú könyve is egy, a művészi létet a tanítással összeegyeztetni képtelen, pályáját elhagyó magyartanár utolsó, még tanításban eltöltött munkanapjáról szól. (*Dreffés Tóth*, 2010.)

A Nyugat korszakában született, tanárregény-olvasatként is szolgáló művek áttekintő listája (a teljesség igénye nélkül)

Babits Mihály: Tímár Virgil fia, valamint a Kártyavár és a Halálfiái vonatkozó részei

Benedek Marcell: Hamlet tanár úr

Bródy Sándor: A tanítónő

Farkas Pál: Egy tanár jegyzetei

Juhász Gyula: Orbán lelke

Kaffka Margit: Hangyaboly, Mária évei

Karácsony Sándor: 8 éves háború, A csucsai front

Karinthy Frigyes: Tanár úr kérem

Komlós Aladár: Néró és a VII/A

Kosztolányi Dezső: Aranysárkány

Kuncz Aladár: Felleg a város felett

Márai Sándor: Bébi vagy az első szerelem

Molnár Ferenc: A Pál utcai fiúk

Móra Ferenc: Hannibál feltámasztása

Móricz Zsigmond: Az Isten háta mögött, Légy jó mindhalálig, Kamaszok, Forr a bor

Németh László: Utolsó kísérlet (trilógia), A drága jó nyolcadik

Szabó Dezső: Tanárok, Legenda Lőcsén, Ecce Homo

Szép Ernő: Hetedikbe jártam

Vajthó László: Tanárok

Továbbá számos, a tanári foglalkozást érintő novellát, naplórészletet olvashatunk *Ady Endrétől Tersánszky Józsi Jenőn át Németh Lászlóig* a Nyugat mindhárom nemzedékénél.

Szakirodalom

1. Balassa Péter (1995): *Majdnem és talán*. T-Twins Kiadó – Lukács Archívum, Budapest.
2. Barthes, R. (é. n.): Bevezetés a történetek strukturális elemzésébe. In: Bókay Antal és Vilcsék Béla (1998, szerk.): *A modern irodalomtudomány kialakulása*. Osiris Kiadó, Budapest. 527–542.
3. Bókay Antal (1997): *Irodalomtudomány a modern és a posztmodern korban*. Osiris Kiadó, Budapest.
4. Csontos Erika (é. n.): *Hagyományról és humorról – töredékek-. Beszélgetés Balassa Péterrel*. URL: <http://www.jelenkor.net/archivum/cikk/204/hagyomanyrol-es-humorrol-toredek> Utolsó letöltés: 2013. november 26.
5. Dreff János és Tóth Dezső (2010): *Az utolsó magyartanár feljegyzései*. Kalligram Kiadó, Pozsony.
6. Éder Zoltán (1966): *Babits a katedrán*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.
7. Felber Tamás (2007): Michel Foucault pedagógiakritikája, avagy az oktatás mint a normalizáló hatalomgyakorlás hálózata. *Új Pedagógia Szemle*, 11. 73–80.
8. Foucault, M. (1990): *Felügyelet és büntetés*. Gondolat Kiadó, Budapest.
9. Foucault, M. (1998): A diskurzus rendje. In: *A fantasztikus könyvtár. Válogatott tanulmányok, előadások és interjúk*. Pallas Stúdió–Attraktor Kft., Budapest. 50–74.
10. Gombocz János (2003): *A pedagógus szerepe, az osztályfőnök személyisége*. XII. Óbudai Közoktatási Konferencia. III. Óbuda-Békásmegyer Önkormányzata Pedagógiai Szolgáltató Intézet, Budapest. 8–92.
11. Gyáni Gábor (2007): *Relatív történelem*. Typotex Kiadó, Budapest.
12. Hankiss Elemér (1977): A tanári pálya foglalkozási ártalmairól. In: Hankiss Elemér (1977): *Érték és társadalom*. Magvető Kiadó, Budapest. 251–264.
13. Hankiss Elemér (1985): *Az irodalmi mű, mint komplex modell*. Magvető Könyvkiadó, Budapest.
14. Harkai Vass Éva (2001): *A művészregény a XX. századi magyar irodalomban*. Forum Könyvkiadó, Újvidék.
15. Hegedűs András (1976): *Magyar írók pedagógiai nézetei*. Tankönyvkiadó, Budapest.
16. Horváth Csaba (2001): „Akit gyűlölnék az istenek, tanárrá teszik”. *Kritika*. 2. 32–35.
17. Horváth Futó Hargita (2009): *Iskola-narratívák (térpoétikai megközelítés)*. Bölcsészettudományi Kar, Újvidék.
18. Horváth-Szabó Katalin (2002): Az iskolai konfliktusokról. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE-Eötvös Kiadó, Budapest. 261-283.
19. Hunyady Györgyné (1993): Egy Babits-regény tanulságai pedagógiai nézőpontból: Babits Mihály: Timár Virgil fia. *A Budapesti Tanítóképző Főiskola tudományos közleményei*. BTF, Budapest. 56–73.
20. Hunyady Györgyné (1993): Pedagógia és szépirodalom. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. 107–114.
21. Kosztolányi Dezső (1964): *Aranysárkány. I–II*. Szépirodalmi Könyvkiadó Budapest.

22. Kovács Endre és Rónai Mihály András (1979): Kulcsregény. In: *Világirodalmi lexikon. VI. kötet.* Akadémiai Kiadó, Budapest. 760.
23. Kron, F. W. (2003): *Pedagógia.* Osiris Kiadó, Budapest.
24. László János (2003): Történelem, elbeszélés, identitás. In: Rákai Orsolya–Z. Kovács Zoltán (szerk.): *A narratív identitás kérdései a társadalomtudományokban.* Budapest–Szeged, Gondolat Kiadói Kör – Pompeji, 156–173.
25. Mészáros György (2003): Techno-house szubkultúra és iskolai nevelés. *Iskolakultúra.* 9. 3–63.
26. Móricz Zsigmond (2007): *Légy jó mindhalálig–Kamaszok–Forr a bor.* Gabo Kiadó, Budapest.
27. Németh G. Béla (1987): *Hosszmetszetek és keresztmetszetek.* Szépirodalmi Kiadó, Budapest.
28. Odorics Ferenc (2003): A narratív identitás topológiája. In: Rákai Orsolya és Z. Kovács Zoltán (szerk.): *A narratív identitás kérdései a társadalomtudományokban.* Gondolat Kiadói Kör–Pompeji, Budapest–Szeged. 69–77.
29. Radnóti Sándor (1984): *Nevelődési regény. Világirodalmi lexikon 9. (N-O).* Akadémiai Kiadó, Budapest. 273.
30. Sükösd Mihály (1971): *Változatok a regényre.* Gondolat Kiadó, Budapest.
31. Szegedy-Maszák Mihály (1980): Az elbeszélő szövegek rétegei. In: Kanyó Zoltán (szerk.): *Az irodalmi elbeszélés elméleti kérdései.* Studia Poetica, Szeged.
32. Szegedy-Maszák Mihály (1980): Az elbeszélő szövegek rétegei. In: Kanyó Zoltán (szerk.): *Az irodalmi elbeszélés elméleti kérdései.* Studia Poetica, Szeged. 340–357.
33. Szilágyi Zsófia (2008): *A továbbélő Móricz.* Kalligram Kiadó, Pozsony.
34. Szócs Zoltán: *Szabó Dezső regényeinek nómenklatúrája.* URL: <http://www.tabulas.hu/szabodezso/irasok/regeny.html> Utolsó letöltés: 2013. november 26.
35. Thomka Beáta (2000, szerk.): *Narratívák 4. A történelem poétikája.* Kijarat Kiadó, Budapest.
36. Trencsényi László (2001): *„Szemtől szemben”. Esetek és /bal/esetek a tanár-diák viszonyban.* PolgART, Budapest.
37. Turner, V. (2002): *A rituális folyamat.* Osiris, Budapest.
38. Vajthó László (1974): *Tanárok.* Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.
39. Žmegač, V. (1996): Történeti regénypoétika, a huszadik századi regény alapvető kettőssége. In: Thomka Beáta (szerk.): *Az irodalom elméletei I.* Jelenkor – JPTE, Pécs. 99–170.
40. Zweig, S. (1981): *A tegnapi világ. Egy európai emlékezése.* Európa Könyvkiadó, Budapest.

Tanulmányok

Körkép

Iskolai közösségi szolgálat, mint pedagógiai eszköz

Matolcsi Zsuzsa*

Az iskolai közösségi szolgálat pedagógiai eszköz, és pontosan ez különbözteti meg az önkéntességtől, a közösségért végzett munkától. Az iskolai közösségi szolgálat során a másokért, a helyi közösségért folytatott tevékenység pedagógiai folyamatba ágyazódik, amelynek neveléseméleti háttere, tanulási célja és módszertana van. A magyar érettségit adó középiskolák pedagógiai programjába törvényi kötelezettséggel bekerült az iskolai közösségi szolgálat, amely számos neveléseméleti, pedagógiai és gyakorlati kérdést vet fel. A legtöbbjükre a következő évek során kereshetünk és adhatunk csak választ, de az amerikai és a korábbi magyar párhuzamokat, a módszertant és a jelen dilemmáit most is áttekinthetjük. Erre vállalkozik ez a tanulmány.

Kulcsszavak: közösségi szolgálat, tapasztalati tanulás, John Dewey, pedagógiai feldolgozás, demokratikus készségek

Bevezetés

„2016. január elseje után az érettségi vizsgabizonyítvány kiadásának feltétele 50 óra közösségi szolgálat elvégzésének igazolása. *Közösségi szolgálat: szociális, környezetvédelmi, a tanuló helyi közösségének javát szolgáló, szervezett keretek között folytatott, anyagi érdektől független, egyéni vagy csoportos tevékenység és annak pedagógiai feldolgoása.*”¹⁵ Az Országgyűlés 2011. december 20-án elfogadta a Nemzeti köznevelési törvényt, amely körülbelül 1200 érettségit adó középiskola számára kötelezővé teszi, hogy biztosítsa az úgynevezett service-learninget (SL=közösségi szolgálatból való tanulást). A törvény bevezetése nagyon sok gyakorlati és számos szakmai kérdést is felvet. Tisztázni kell a közösségi szolgálat definícióját, céljait, elvárható tanulási eredményeit és módszertanát, valamint azt is, hogy milyen feltételek kelljenek ahhoz, hogy a diákok a lehető legtöbbet fejlődjenek az iskolai közösségi szolgálat során. Az alábbi írásban az elméleti, történelmi és módszertani háttér bemutatása után foglalkozom a törvény által felvetett kérdésekkel.

John Dewey filozófiája, az iskolai közösségi szolgálat elméleti alapja

Ahhoz, hogy össze tudjuk állítani az iskolai közösségi szolgálat módszertanát, következtetéseket vonhatunk le sikeres és kevésbé sikeres programok gyakorlatából, hatásvizsgálatokat végezhetünk, ám az elméleti megközelítés és megalapozás éppolyan fontos. Ehhez *John Dewey* műveiből indulhatunk ki, mert a munkáit és filozófiáját a közösségi szolgálat neveléseméleti gyökerének tekinthetjük. *Giles és Eyler* „*The Theoretical Roots of Service-Learning in John Dewey: Toward a Theory of Service Learning*” (1994) című cikke adja az alapot ennek az elméleti háttérnek a bemutatására.

John Dewey a huszadik század egyik legfontosabb nevelés- és társadalomelméleti filozófusa. Az iskolai közösségi szolgálat pedagógiai kutatása napjainkban annak is vizsgálata lehet, hogy *Dewey* nevelésfilozófiája még érvényes-e, hiszen a közösségi szolgálat egyértelműen az ő elméletére épül. A közösségi szolgálatból való tanulás a tapasztalati tanulás egyik formája, és egyben tanulás a demokráciáról is. *Dewey* filozófiájának éppen ez a két terület állt a középpontjában. Neveléseméletének egyik alapkérdése volt, hogy mitől van nevelő hatá-

* Demokratikus Ifjúságért Alapítvány, projektvezető; ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, PhD- hallgató, matolcsi.zsuzsa@i-dia.org

15. 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, Magyar Közlöny 162. szám, 2011. december 29.

sa a tapasztalatnak. Szerinte azon túl, hogy a tapasztalatnak mindenekelőtt örömtelinek kell lennie, a másik legfontosabb szempont, hogy pozitív hatással legyen a későbbi tapasztalatokra. Ezért két elvet tanácsol: (1) a folytonosság elvét, miszerint minden tapasztalat egymásra épüljön, és ezek a tapasztalatok a növekedés és a fejlődés irányába tartsanak; (2) a kölcsönhatás elvét, miszerint a tanuló és a környezete kapcsolatban van egymással, és ebből a kölcsönhatásból egy konkrét helyzet, egy valós szituáció alakuljon ki. Dewey szerint akkor tud csak beépülni a tudás, ha egy konkrét helyzetben használjuk, próbáljuk ki, különben elfelejtődik, és a következő tapasztalathoz sem visszük át. Cél tehát, hogy valós élethelyzetben szerezzék a diákok a tapasztalatot, és hogy továbbbi tanulás származzon a tapasztalatból, amihez reflektív gondolkodásra kell készíteni a tanulót. A tanárnak az a szerepe, hogy irányítsa, segítse, alakítsa ezt a tapasztalatszerzési folyamatot, teremtsen meg a feltételeket ahhoz, hogy a diákok ráismerjenek problémákra a környezetükben. Dewey azt hangsúlyozta, hogy a gondolkodás és a cselekvés kibogozhatatlanul össze van kapcsolódva. Megfigyelünk, tervezünk, cselekszünk és levonjuk a tanulságokat, így lesz a feldolgozott tapasztalatból tanulás (Vámos, 2013).

A tapasztalati tanulás máig elfogadott modelljét az 1970-es évek elején David A. Kolb is Dewey elméletét alapul véve fektette le. Szerinte a tapasztalati tanulás négy elemből áll: (1) konkrét tapasztalatszerzés, szituáció; (2) a tapasztalatszerzés megfigyelése, végiggondolása és reflektálás a tapasztalatra; (3) elvont fogalmak, elképzelések alkotása a reflexió alapján; (4) a fogalmak, elképzelések alkalmazása, kipróbálása új szituációban. Ezt a négy elemet folyamatosan ismételve kapjuk a tanulás spirálját, és olyan tudáshoz jutunk, ami nagyban különbözik az elméleti tudástól.

„Az egyedül törvényes eszköz arra – írja Dewey –, hogy a nehézségből ki lehessen jutni az lenne, ha a tanítási anyagot átformálnók, a gyermek életéhez alkalmaznók és bevinnék szellemi látókörébe” (Dewey, 1930. 180.). „Dewey ezen gondolatán alapszik a tanítványa, W. H. Kilpatrick (1871–1965) által kidolgozott – a reformpedagógiai mozgalmak hatására világszerte ismertté vált – projekt módszer. Ez a hagyományos tanterv helyett a tananyagot a gyermek érdeklődésén alapuló, életszerű feladategységek köré csoportosította, melyek elsajátítása önállóan, az egyes tanulók fejlődési sajátosságainak, egyéni fejlődési ütemének megfelelően történt” (Pukánszky és Németh, 2001). Dewey négy kritériumot nevez meg ahhoz, hogy egy projekt igazán nevelő hatású legyen (1933, 217–218.): (1) legyen érdekes; (2) legyen valóban érdemleges; (3) legyenek olyan problémák, amelyek új érdeklődést és információ iránti igényt ébresztenek; (4) legyen hosszú távú és legyen képes a fejlődést segíteni az idő múlásával is. Ezek a kritériumok is jól példázzák, hogy hogyan alkalmazható Dewey elmélete az iskolai közösségi szolgálai programokban, projekteknél.

Nemcsak Dewey nevelésemélete, hanem társadalom és politikai filozófiája is szorosan összekapcsolódik a közösségi szolgálattal, hiszen a demokratikus részvétel és a tudás társadalmi problémák megoldására való felhasználása kulcstémái a filozófiájának. Élete utolsó szakaszában a következőt írta a filozófia szerepéről: „Lehet, hogy (a filozófia) a nagy általános hipotézisek előrejelzésévé fog válni, ha akciótervekként használják, értelmes irányt mutat az embereknek, amikor keresik a módját, hogy a világot érdemessé és értelmessé tegyék, igazából otthonszerűvé” (Dewey, 1946. 20.). Fontosnak tartotta, hogy újraépüljenek a helyi közösségek, miután az iparosodás korszaka lerombolta őket. A közösséghez tartozás alapvető emberi ösztön, és megalapozza az élet morális, intellektuális és érzelmi jellegét, és a demokrácia alapját is ez adja. Ezért tartotta Dewey azt is fontosnak, hogy az iskolára úgy tekintsünk, mint a társadalmi élet egy formájára, egy kis közösségre, „az iskolát magát valódi aktív közösségi életformává kell tenni ahelyett, hogy olyan hely legyen, amit arra különítenek el, hogy ott órákat tartsanak” (Dewey, 1900. 27.). A közösség az a hely, ahol a demokráciát gyakorolhatjuk, és ahol a társadalmi problémákra válaszokat adhatunk. Dewey alapvető kritikája az iskolai neveléssel szemben az volt, hogy nem vezet emberibb és morálisabb társadalom felé. Az iskola csak úgy tudja felkészíteni az életre a diákokat, ha

az iskolai élet mint a társadalom életére. Véleménye szerint: „Amikor egy iskola minden egyes gyereket bevezet az ilyen kis közösségbe, és tagjává neveli, átitatva őt a szolgálat szellemével, és ellátva az önrányításhoz hasznos eszközökkel, akkor lesz meg a legmélyebb és legjobb biztosítéka annak, hogy a nagyobb társadalom érdemes, szeretetre méltó és harmonikus” (Dewey, 1900. 44.). Dewey a demokráciát is úgy értelmezte, hogy az egyén felelősen és a képességeihez mérten részt vesz a közösség formálásában és vezetésében, a csoport szükségleteinek és értékeinek megfelelően. A közösség pedig törekszik az egyéneken rejlő lehetőségek kibontakoztatására, a közösség érdekében és boldogulásáért. Hitt abban, hogy az állampolgári lét közös vállalkozás a társadalmi problémák megoldására, és abban, hogy az iskola lehet a demokrácia modellje.

Több mint száz éve írt Pedagógiai hitvallásom című művében leírt gondolatok, napjainkban is időszerűek. „A demokrácia és a modern termelési feltételek miatt nem tudjuk pontosan megjósolni, hogy milyen lesz a civilizáció húsz év múlva. Ezért lehetetlen a gyermeket adott helyzetekre felkészíteni. Csak úgy lehet őt a jövőre nevelni, ha megtanítjuk arra, hogy ura legyen önmagának. Vagyis olyan képzést adunk neki, hogy tehetségeit gyorsan és teljes mértékben alkalmazni tudja; szemé, füle és keze parancsra váró szerszámok legyenek; tudja megítélni a körülményeket; gazdaságos, hatékony cselekvésre legyen képes.” (Dewey, 1976. 98–99.) Elméletére alapulnak oktatási, nevelési reformok hazánkban és külföldön egyaránt. Számos iskolában a tapasztalatszerzés, a reflexió, a projekt módszer már pedagógiai eszközzé vált, ám a legtöbb magyarországi iskolában még mindig a tanár magyarázatát és a tankönyvekben leírtakat tekintik a tudás fő forrásának. A közösségi szolgálatból való tanulás viszont biztosan Dewey elméletén alapszik, ezért azokban az iskolákban, ahol a diákok közösségi szolgálatot fognak végezni, kikerülhetetlen lesz Dewey filozófiája és nevelélmélete.

Közösségi szolgálat az Amerikai Egyesült Államokban

Az Egyesült Államokban az 1980-as években kezdték bevezetni az iskolai közösségi szolgálat programokat középiskolákban egy kisebb oktatási reform részeként, mikor szembesültek azzal, hogy a fiatalok mennyire elidegenedtek az őket körülvevő közösségektől és a társadalom egészétől. Más korcsoportokhoz képest kevesebben szavaztak, kevesebben önkéntes munkát végeztek, és a fő céljuk az anyagi jólét elérése volt. Az iskolai közösségi szolgálat hatékony pedagógiai megoldásnak bizonyult, mivel miközben fejleszt olyan személyiségvonásokat, mint a felelősségvállalás, részvétel, empátia, önbizalom, érzelmi intelligencia. Segíti a közösséget is, amelyben a fiatalok élnek. 1984-ben körülbelül 900 000 középiskolás diák vett részt iskolai közösségi szolgálat programokban, míg 1997-ben már 12 605 740. A középiskolák több mint felében szerveznek valamifajta szolgálatot, és bizonyos államokban pontos tanulási célokkal kötelezővé is teszik az iskolai közösségi szolgálatot. Bár a kötelezővé tételt az USA-ban is éri az a kritika, hogy nem lehet kötelező, ami önkéntes, összességében a közvélemény helyesli a fiatalok szolgálati tevékenységbe való bevonását (Billing, 2000).

A service-learning kifejezést 1967-ben Robert Sigmond és William Ramsey írta le először, és az ezt követő évek a jól működő programok alapelveinek kialakításával és az egységes definíció meghatározásával teltek. Definiálták, hogy mit jelent az iskolai közösségi szolgálat, és ebben nagy szerepe volt Andrew Furco kaliforniai kutatónak. Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education (Furco, 1996) című cikkében Furco több definíciót mutat, például a National Society for Experiential Education 1994-es definícióját: service-learning minden olyan jól felügyelt szolgálati tapasztalat, amiben a diákoknak tudatos tanulási céljaik vannak, és ami közben aktívan reflektálnak arra, amit a tanulnak. A cikk alapját Robert Sigmond 1979-es definíciója adja, miszerint csak akkor beszélhetünk iskolai közösségi szolgálatról, ha nemcsak a kedvezményezett látja hasznát a szolgálatnak, hanem az is, aki végzi. Iskolai közösségi szolgálat akkor történik, ha egyensúlyban vannak a tanu-

lási célok és a szolgálati eredmények. *Furco* ennek az egyensúlynak az alapján különbözteti meg az iskolai közösségi szolgálatot (service-learning), a négy hasonló tevékenységtől: az önkéntességtől, a közösségi szolgálattól (community service), a szakmai gyakorlattól és a terepgyakorlattól. Míg az első kettőnél a segítségen van a hangsúly, addig a második kettőnél a tanuláson. Az iskolai közösségi szolgálat során pedig a másokon való segítség és a személyes fejlődés egyformán hangsúlyos.

A 90-es évek végén számos olyan kutatóelemzés készült, ami már az iskolai közösségi szolgálat hatását vizsgálja. Hatásvizsgálatok előtt először tisztázták a SL programok alapvető fontosságú elemeit. Például bizonyos tanulási eredmények mérésekor fontos volt változóként figyelembe venni, hogy milyen hosszú volt a szolgálat; volt-e előkészítés és/vagy feldolgozás; a fiatal mennyire volt bevonva a szolgálati tevékenység kiválasztásába, megszervezésébe; közvetett vagy közvetlen volt-e a kapcsolat az adott társadalmi problémával a szolgálat során stb. A minőségi programnak pontokba szedett követelményei vannak, és ezeknek a pontoknak az ismeretében tudták a program hatását vizsgálni. A pontok például a következők lehetnek:

- Értelmes szolgálat: A szolgálati tevékenységnek legyen értelme és illeszkedjen a diákok egyéniségéhez.
- Tananyaghoz való kapcsolódás: A közösségi szolgálat tanulási célokat szolgál, amelyek éppúgy kapcsolódhatnak elméleti tárgyakhoz, mint a kompetenciafejlesztéshez.
- Reflexió: A közösségi szolgálat során folyamatos reflexió kell, hogy történjen. A tanulóknak megfigyelniük és elemezniük kell saját magukat és a társadalomhoz való kapcsolatukat.
- Másság: A közösségi szolgálat elősegíti a másság elfogadását és a résztvevők közötti kölcsönös tisztelet fontosságának megértését.
- Fiatalok véleménye: A közösségi szolgálat során nagy jelentősége van, hogy felnőtt felügyelete mellett a fiatalok maguk végzik a tervezést, a végrehajtást és a szolgálatból való tanulás értékelését.
- Partnerség: A közösségi szolgálat együttműködő, kölcsönösen hasznos és közösségi igényre irányuló.
- Fejlődéskövetés: A közösségi szolgálat résztvevőitől elvárják, hogy folyamatosan értékeljék a tevékenységek minőségét és azt, hogy mennyire sikerül elérni a kitűzött célokat, valamint felhasználni az eredményeket a fejlesztés és fenntarthatóság szempontjából.
- Időtartam és intenzitás: A közösségi szolgálatnak olyan hosszúnak és intenzívnek kell lennie, hogy közösségi igényt oldjon meg, és elérje az előre megadott célokat. (*National Youth Leadership Council, 2008.*)

Shelley H. Billing (2000) *Research on K–12 School-Based Service-Learning: The Evidence Builds* című cikkében elmondja azt is, hogy bár az 1990-es években már számos kutatás, hatásvizsgálat jelent meg, de ezek még általában a tanulók saját visszajelzésein alapultak, nem vizsgálták a hatást kontroll csoporttal, és nem előre meghatározott hipotézis alapján végezték a kutatásokat. Ennek ellenére az ezredfordulóra bizonyítottan volt mondható, hogy egy minőségi SL program fejleszti az egyéni és szociális készségeket, az állampolgári felelősségvállalást, az iskolai teljesítményt, és segíti a tudatos döntést a diákok továbbtanulásával, karrierjével kapcsolatban. A legfrissebb kutatások, így már nem önmagában a készségfejlődést bizonyítják, hanem azt vizsgálják, hogy ha egy program bizonyos módszertani elemeket tartalmaz, akkor az mennyiben változtat a tanulási eredményeken. Egy nemrég megjelent amerikai meta-analízis 62 közösségi szolgálati programot vizsgáló tanulmányt elemzett (*Celio, Durlak és Dymnicki, 2011*). Egyrészt kimutatták, hogy azok a diákok, akik részt vesznek SL programban, összehasonlítva kontrolcsoporttal, jelentős fejlődést mutatnak öt területen: önismeret és önbizalom; az iskolához és tanuláshoz való hozzáállás; állampolgári elköteleződés; szociális készségek; iskolai teljesítmény. Másrészt aszerint is nézték a programok hatásait, hogy milyen módszertani gyakorlatot követett az adott program. Négy ilyen gyakorlatot néztek: tananyaghoz való kapcsolódás, diákok bevonása a döntésekbe, kap-

csolat a közösséggel, reflexió. Eredményül azt kapták, hogy kétszeres lett a fejlődés azokban a programokban, ahol mind a négy módszertani gyakorlatot használták azokhoz képest, ahol egyet sem. Elgondolkodtató rész-eredmény viszont, hogy ha már egy gyakorlatot használtak, akkor az is majdnem kétszeres változást hozott, nem lényegesen kevesebbet, mint ha kettőt, hármat vagy négyet alkalmaztak. A leggyakrabban használt módszertani gyakorlat a reflexió, így ennek a hatása tűnik a legnagyobbnak, de ez az eredmény a gyakorisággal is összefüggésben lehet.

Összességében az amerikai kutatók nagyon fontosnak tartják, hogy további kutatások szülessenek, annak érdekében, hogy jobban megértsük, milyen feltételek kellenek ahhoz, hogy a diákok a lehető legtöbbet fejlődjenek a SL programtól.

Közösségi szolgálat Magyarországon (a kötelezővé tétel előtt)

Ahogy Dewey nevelélméletére is lassan egy évszázada hivatkoznak a reformpedagógusok az angolszász világban, úgy Magyarországon is a XX. század elejétől nyomon lehet követni a Deweyéhoz hasonló pedagógiai elméleteket és módszereket, leginkább a munkaiskola különböző irányzatainak megjelenésében, valamint a gyermek- és ifjúsági mozgalmakban, szervezetekben. A magyar gyermektanulmányok klasszikus korszakában, a századelőn, megjelent a munkáltató és közösségi iskola képe, majd a II. világháború után a nyugati minták fokozatosan átadták a helyet azok kelet-európai (szovjet) változatainak. Amennyiben a másokért élő ember, a segítség, a szolgálat szempontjából keressük a közösségi szolgálat XX. századi magyarországi hagyományait, akkor az amerikai mintákat bevallottan ötvöző angol eredetű, hazánkban jelentős befolyást szerzett, száz éves cserkészmozgalomtól indulhatunk el. A cserkészlet célja, a cserkészfogadalom és cserkésztvények, a próbarendszer magukba foglalják a segítséget, a felelősségvállalást, valamint a mozgalomban részt vevő fiatalok a gyakorlatban is tapasztalatot szereznek ezeken a területeken.

A II. világháború után létrehozott egységes és tömegessé váló serdülőmozgalom, az úttörőmozgalom számos motívumot felhasznált a cserkészmozgalomból, a 12 pont (ami kilenc változatot élt meg az évek alatt) jól mutatja, hogy milyen – a történelmi időket árnyaltan követő – nevelési célokat és eszközöket fogalmaztak meg a szocializmus alatt. Megjelent a szeretet, a tevékeny segítség, a felelősség elméletben és gyakorlatban, ám tagadhatatlan, hogy közben az úttörőmozgalmat főként az 'új' politikai berendezkedés céljaira, a kommunista ideológia terjesztésére próbálták felhasználni. Ez az ideológia különböző árnyalatokban találkozott vagy távolodott pedagógiai progressziótól, ennek megfelelően a 'közösség szolgálatának' értelmezése is változott. Volt amikor az 'állam', a 'nagy terv: a szocializmus felépítése' alá rendelődött (vasgyűjtés, kalászszedés, agitációs kultúrmunka stb.). Voltak periódusok, amikor a mikroközösség önsegítésére szorított, máskor a helyi társadalomba ágyazódást szolgált. *Trencsényi László* tanulmánya, a Magyar úttörőmozgalom választásai (*Trencsényi, 2011*) ezt az utat kíséri végig. Hasonló folyamaton ment keresztül a középiskolások és az egyetemisták eleinte kifejezetten politikai szervezete, a DISZ és a KISZ. A 'szocialista nagyvárosok' építése (de a Szabadsághegyi Úttörővasút építése is), a Hanság lecsapolása, a mezőgazdasági nagyüzemek idénymunkája stb. mind-mind a közösségért végzett munka elkötelező, pedagógiai céljait szolgált, vagy szolgált volna. Az úttörőmozgalom átalakulása, jelentőségének lényeges csökkenése, 'utódszervezeteinek' ismeretlensége mára csaknem megszűnése 'üresen' hagyta az iskolák nagy részét a közösségépítő foglalkozások és a másokért tevékenykedés szempontjából. A középiskolákban megjelenő civil szervezetek jelentősége még kisebb, tevékenységükben még kevesebb volt a közösségi szolgálat, rövid pályájuk során hamar váltak politikai vagy érdekérvényesítő szervezetté. Nemigen került tehát ennek az úrnak a helyére olyan pedagógiai módszer, ami arra nevelné a diá-

kokat, hogy vállaljanak felelősséget, legyenek empátikusak, végezzenek feladatokat a közösség érdekében, tudjanak és akarjanak helyi problémákat megoldani. Az emlék, hogy a fiatalok közösségi szolgálatba való bevonása át volt itatva politikai ideológiával, még ma is megnehezíti a magyar fiatalok ilyen irányú készségfejlesztését.

A közösségi szolgálat magyarországi gyökereinek vizsgálatakor a tevékenység-központú pedagógia, a munkaiskola, a tapasztalati tanulás elméletének és gyakorlatának magyarországi megjelenéseit is ki kell emelnünk. A szocializmus alatt egyedi iskolakísérletnek számító *Gáspár László* nevéhez köthető szentlőrinci iskolakísérletben lehet ezeket a gyökereket leginkább megtalálni. (Magyarországon ez az iskolakísérlet tekinthető a makarenkói nevelésemélet legteljesebb megközelítésének és egyben továbbfejlesztésének.) A kilencvenes években ennek a szentlőrinci programnak adaptációs lehetőségeit keresve talált rá *Mihály Ottó* és *Bényei Sándor* az úgynevezett 4H mozgalomra (Head-Heart-Hand-Health), majd az ő hatásukra számos magyar iskolai klub kapcsolódott ehhez a munkálkodva-tanulás alapelveire épülő mozgalomhoz. Külön elemzést érdemelne a nagyhatású Ifjúsági Vöröskereszt tevékenysége is, valamint a rendszerváltás után sorra alakult hosszabb-rövidebb életű gyermek-, ifjúsági szervezetek, egyesületek munkája.

A mai magyarországi ifjúsági közösségi szolgálat legújabb alapköveit azok az iskolák, szervezetek és szakemberek rakták le, akik az utóbbi 10-15 évben elkezdtek az ifjúsági önkéntességgel és a közösségi szolgálat szakmai hátterének megalapozásával foglalkozni, mert felismerték, hogy ezáltal a fiatalok demokratikus készségeit fejlesztik, olyan készségeket, amelyeket csupán az iskolapadban nem lehet elsajátítani. „*A demokratikus készségek közé soroljuk: az önbizalmat, a részvételt, a felelősségvállalást, az együttműködést, az empátiát, az érzelmi intelligenciát, a kommunikációt, a döntéshozatalt, a problémamegoldást, a kritikus gondolkodást, a kreatív gondolkodást, a hiteles vezetői készségeket.*”¹⁶ A Demokratikus Ifjúságért Alapítvány igazgatója, *Galambos Henriette Rita*: Öntsünk tiszta vizet a pohárba! című írásában ebbe a körbe sorol olyan állami, egyházi, alapítványi fenntartású iskolákat, civil szervezeteket, „*mint például (a teljesség igénye nélkül) a budapesti Karinthy Frigyes Két Tanítási Nyelvű Gimnázium, a sárvári Tinódi Gimnázium, a Miskolci Fényi Gyula Jezsuita Gimnázium, a budapesti Alternatív Közgazdasági Gimnázium, a Waldorf gimnáziumok, a Demokratikus Ifjúságért Alapítvány, a Magyar Vöröskereszt Ifjúsági Tagozata, a Kórházi Önkéntes Segítő Szolgálat Alapítvány, az Önkéntes Központ Alapítvány. ... Az igény megjelent a felsőoktatásban is, több helyen diákok vagy diákszervezetek szerveznek ilyen típusú tevékenységeket, mint például a HAKÖSZ és a TEK a Corvínuson, a Zöld Egyetemi Kör a BME-n, az Add tovább! az ELTE Pedagógia Pszichológiai Karán, a Csatárlánc a Miskolci Egyetemen stb. ... Magyar fiatalok ezrei adnak rendszeresen vért, önkénteskednek sportegyesületekben, múzeumokban, kulturális rendezvényeken, nyári fesztiválokon, kórházakban és időotthonokban, árvízi munkák során, gyűjtenek ruhát, élelmiszert, iskolaszert rászorulóknak, önkénteskednek itthon és külföldön. Igény tehát van rá, és amikor a feltételek adottak, a fiatalok mozdulnak. A felnőttek, a szakma dolga, hogy megfelelő körülményeket teremtsenek hozzá” (*Galambos, 2011*).*

Magyarországon a közösségi szolgálatot mint pedagógiai eszközt a Nemzetközi Érettségi Programon (International Baccalaureate – IB) keresztül ismerhették meg az oktatással foglalkozó szakemberek. A budapesti Karinthy Gimnáziumban huszadik éve vehetnek részt magyar diákok a Nemzetközi Érettségi Programban.¹⁷ A programot azzal a céllal támogatta a minisztérium, hogy megismerjük ezt a világ ma 146 országában elfogadott érettségi és kétéves felkészülési rendszert, amelynek követelményeiben ötvözték a különböző országok legjobb tapasztalatait. Így mintaként szolgálhat a magyar oktatás és vizsgáztatás fejlesztéséhez (*Vámos, 2008*). Az IB

16. Demokratikus Ifjúságért Alapítvány, <http://www.i-dia.org/p/allampolgari-reszvetel.html>

17. <http://www.karinthy.hu/pages/ib/hu/>

küldetési nyilatkozatából kiderül, hogy „arra törekszik, hogy érdeklődő, jól felkészült és másokkal is törődő fiatalokká nevelje a diákokat, akik a kultúrák közti megértés és az egymás iránti tisztelet révén segítenek egy jobb és békésebb világot létrehozni. Az IB Szervezet iskolákkal, kormányokkal és nemzetközi intézményekkel működik együtt, hogy igényes programokat fejlesszen a nemzetközi oktatás és a szigorú, következetes értékelési rendszer számára. Ezek a programok a világ minden táján arra biztatják a diákokat, hogy legyenek olyan aktív, együttérző és egész életen át tanuló emberek, akik megértik, hogy a különbözőségeikkel együtt, másoknak is lehet igazuk.” (International Baccalaureate Organization, 2008) Ennek az érettségi programnak kötelező eleme 40 óra közösségi szolgálat, melynek pontosan meghatározott tanulási céljai vannak, és a programot képzett koordinátorok vezetik. A Karinthy Gimnáziumban az elmúlt 18 évben nemcsak a Nemzetközi Érettségi Programban részt vevő diákok számára kötelező a közösségi szolgálat, hanem minden kilencedikes és tizedikes tanulónak.

Több tanulmány és kutatás készült Magyarországon is arról, hogy az önkéntes tevékenységekből vagy akár az iskolák által szervezett kötelező karitatív munkából milyen sokat tanulnak a fiatalok, hány fontos, az iskolapadban nem elsajátítható készségük és képességük fejlődik. A magyarországi középiskolában bevezetett kötelező közösségi szolgálat viszont az iskola pedagógiai programjának része, ezért pedagógiai eszközzé kell, hogy váljon, így nem elég a mögöttes elmélet ismerete és a tanulási eredmények kitűzése, hanem konkrét módszertanra van szüksége a pedagógusoknak.

Módszertan

Egy új pedagógiai eszköz bevezetése bizonyos tanulási célok elérését kell, hogy támogassa, és tanulási eredményeket kell elérni az alkalmazásával. Az iskolai közösségi szolgálat bevezetésekor is elengedhetetlen a definíció tisztázása és a tanulási célok meghatározása. Elengedhetetlen továbbá a pedagógusok módszertani felkészítése.

Számos készség fejlesztése lehet célja a közösségi szolgálati programoknak. Fejlesztheti például a már említett demokratikus készségeket: az együttműködést, az empátiát, az érzelmi intelligenciát, a kommunikációt, a döntéshozatalt, az önbizalmat, a részvételt, a felelősségvállalást, a problémamegoldást, a kritikus gondolkodást, a kreatív gondolkodást és a hiteles vezetői készségeket. Cél lehet a projektmunkában való tapasztalatszerzés, a közösségfejlesztés, társadalmi szolidaritás és együttműködés erősítése vagy akár a pályaválasztás segítése. A Nemzetközi Érettségi Program módszertani kézikönyve (International Baccalaureate Organization, 2008) és a nemzetközi, valamint a magyar tapasztalatok alapján végiggondolt módszertan rövid összefoglalója az alábbi rész. A közösségi szolgálat lehetővé teszi a tanulók számára, hogy fejlesszék személyes és szociális kompetenciáikat a közvetlen tapasztalati tanuláson keresztül. Ugyanakkor fontos ellensúlyt jelent a középiskola egyéb tantárgyi elvárásaival szemben. A megfelelő közösségi szolgálati projektnek kihívásnak és élvezetesnek kell lennie, személyes utazásnak önmagunk felfedezéséhez. Minden egyes tanuló máshonnan indul, és ezért mások a célkitűzései és szükségletei, ám a legtöbbjük számára a közösségi szolgálati tevékenységek olyan fontos tapasztalatokat rejtenek, amelyek képesek megváltoztatni az életüket. A Nemzetközi Érettségi Programban 8 tanulási eredményt várnak el a tanulóktól a közösségi szolgálat elvégzése után. A közösségi szolgálatot lezáró beszámolóban mind a nyolc eredményt igazolni kell. Némelyiket többször is lehet igazolni különböző tevékenységek esetében, de a program teljesítéséhez az szükséges, hogy legyen bizonyíték minden egyes eredményre. A tanulóknak bizonyítaniuk kell, hogy a szolgálati tapasztalatok eredményeképp:

- jobban tudatában vannak annak, hogy mik az erősségeik és mik a fejlesztendő területek: képesek úgy tekinteni magukra, mint akiknek különböző készségeik és képességeik vannak, némelyik fejlettebb, mint a többi, és tudatában vannak annak, hogy döntést hozhatnak arról, hogyan akarnak előrelépni.
- új kihívásokat vállaltak: új kihívás lehet egy addig ismeretlen tevékenység vagy egy meglévő tevékenység körének kiszélesítése;
- tevékenységeket terveztek és kezdeményeztek: a tervezés és kezdeményezés gyakran másokkal együttműködésben történik. Ez bemutatható olyan tevékenységeken, amelyek nagyobb projektek, például a helyi közösségben folyó iskolai munka részét képezik, valamint kisebb, tanulók irányította tevékenységek során;
- másokkal együttműködve tevékenykedtek: az együttműködés sok különböző tevékenységben megmutatható. Számos tevékenység a társaikkal éppúgy együttműködést kíván, mint a kedvezményezettekkel;
- kitartóak és elkötelezettek voltak tevékenységeik során: ez legalábbis azt jelenti, hogy a tanulók rendszeresen részt vesznek a programokban, és kiveszik a részüket a tevékenységek során felmerülő problémák kezeléséből;
- globális jelentőségű témákkal foglalkoztak: a tanulók részt vehetnek nemzetközi projektekben is, de számos olyan globális kérdés van, amelyekkel kapcsolatban helyi vagy nemzeti szinten is tenni lehet (például az éghajlattal, az idősek gondozásával kapcsolatos tevékenységek);
- elgondolkodtak tevékenységeik erkölcsi vonatkozásairól: majdnem minden szolgálati tevékenység során felmerülnek erkölcsi kérdések (például a közösségi szolgálatot végző személyekkel való kapcsolatok terén). Az erkölcsi kérdésekről való gondolkodás különböző módokon bizonyítható, például naplóbejegyzéseken és a tanácsadókkal folytatott beszélgetéseken keresztül;
- új készségeket fejlesztettek ki: ahogy az új kihívások, az új készségek is olyan tevékenységeken keresztül mutathatók be, amelyeket a tanulók korábban nem végeztek vagy amelyek terén új tudásra tettek szert.

Alapvető, hogy a szolgálati tevékenységnek tanulási haszna legyen a tanulók számára, máskülönben nem nevezhető tapasztalati tanulásnak, és nem tarthat igényt a tanulók idejére sem. Kerülendő tehát az önmagáért való, ismétlődő tevékenységek, valamint a valódi felelősség nélküli „szolgálat”. Nemzetközi Érettségi Közösségi Szolgálat Programjában az egyik fő alapelv, miszerint a közösségi tevékenységben részt vevő összes szereplő jogait, méltóságát és autonómiáját tiszteletben kell tartani, többek között azt jelenti, hogy azoknak a szükségleteknek a meghatározása során, amelyekre a közösségi tevékenység irányulni fog, előzetesen egyeztetni és folyamatosan konzultálni kell az érintett közösséggel vagy személlyel. Ez a megközelítés, amely az együttműködésen alapul, maximalizálja mind a fogadó fél számára nyújtott potenciális előnyöket, mind a tanulók tanulási lehetőségeit. Ideális esetben az előzetes egyeztetés és konzultáció a tanulók személyes részvételével történik. Amennyiben ez nem lehetséges, az iskoláknak megfelelő partnereket és közvetítőket kell bevonniuk, például civil szervezeteket, és mindent meg kell tenniük annak biztosítása érdekében, hogy a szolgálat megfelelő legyen, és a tanulók megértsék munkájuk emberi következményeit mind az egyénekre, mind a közösségekre nézve.

A szolgálati tevékenységet lehet csoportban és egyénileg is végezni. Szerencsés megoldás, ha egy tanuló mindkét fajta programban részt vesz. A csoportban (akár egész osztállyal) végzett tevékenységnek csapatépítő hatása különösen fontos.

A szolgálati tevékenységek időtartamukban is különböznek, valamint abban is, hogy milyen mértékű elkötelezettséget várnak el a tanulóktól. Természetesen tanulási eredményben és hatásban is különbözik a rövidebb, egyszeri szolgálat attól a munkától, ami hosszabb tervezést és több időt igényelt. Megint csak más kihívásokat,

nehézségeket és örömeiket ad egy rendszeres, egész éven át tartó szolgálat, mint egy rövid egyszeri akció. Minden időtartalmú szolgálat értékes, csak más lehet a mögöttes tanulási cél. Fontos, hogy a diákok dönthessenek arról (akár egyénileg, akár csoportban), hogy milyen szolgálati tevékenységben szeretnének részt venni. Ővék legyen a kezdeményezés, a tervezés, a lebonyolítás és a reflexió feladata is. A kötelező részvétel sokkal természetesebbé és elfogadhatóbbá válik a fiatalok számára, ha a döntések és a felelősség az ő kezükben van.

Elengedhetetlenek a felkészítő órák. *„Ezekon nemcsak arról van szó, hogy hogyan is menedzselünk egy közösségi projektet, hogyan kommunikálunk hatékonyan stb., hanem arról is, hogy hová megyünk, ott kikkel fogunk együtt dolgozni, milyen dolgokra kell majd különösen odafigyelni stb. Sok esetben nehéz sorsú emberekkel vagy nehézségekkel küzdő intézményekkel találkozni a diákok, és mivel célunk nem az elrettentés, hanem éppen a hasznos jelenlét és segítség feltételeinek a megteremtése, mindannyiunk érdeke a várható problémák alapos felmérése, és a megoldásukra való részletes felkészítés. Éppen ilyen fontos a közösségi szolgálati tevékenység után az ún. feldolgozó óra, amely során felnőtt irányításával beszéljük meg, dolgozzák fel az élményeket. Ennek elmulasztása sok esetleges értetlenséget és problémát hagyhat tovább „erjedni”, és ezért komoly felelősség forrása lehet.”* (Galambos, 2011. o. n.) A reflexió, a feldolgozás többféleképpen történhet, de az alapokban megegyeznek. Minden tevékenység után megkérdezhetik maguktól a diákok: Mit terveztem csinálni? Mit csináltam? Mik voltak az eredmények a számomra, a csapat számára, akivel dolgoztam és mások számára? Különböző embereknek különböző fajtájú reflexió működik: nyilvános vagy bizalmas; egyéni vagy csoportos; objektív vagy szubjektív. A reflexió történhet szóban: egy osztály körben ülve értékeli a tapasztalatokat vagy kis csoportban beszélgetnek a diákok, akár az egész iskola előtt mesélik el az élményeiket, tanulságaikat. Van, hogy a tanuló a pedagógussal kettesben beszél át a felmerülő problémákat, esetleges félelmeket éppen úgy, mint a sikereket, örömeiket. Írásban is történhet a reflexió, de természetesen ahhoz is érdemes valamilyen keretet és útmutatót adni. A közösségi szolgálatról vezetett portfólió a továbbtanulásnál vagy akár egy állásinterjú is hasznos lehet. Az fenti három kérdésen túl elmondhatják vagy leírhatják a diákok például, hogyan érezték magukat, mit érezték, tapasztaltak, mi volt a véleményük a tevékenységről, mit jelentett nekik a tevékenység, milyen értéke volt a tevékenységnek, mit tanultak a tevékenységből, és hogyan lehetne ezt a tudást (például egy perspektívaátvitelt) más helyzetben is alkalmazni. A szóbeli és az írásbeli reflexiókat kiegészíthetik fényképek vagy videofelvételek. Az előkészítésben és a feldolgozásban természetesen kulcsfontosságú szerepe van az ezért felelős pedagógusnak.

A tevékenységek sokszínűsége és egyedisége abban gyökerezik, hogy minden iskolánál, minden közösségnél mások a körülmények, mások a problémák, más szervezettel, intézménnyel állnak kapcsolatban, így különböző megoldásokat fognak találni az adott közösségi igényre, tehát minden szolgálati tevékenység kicsit különböző. Ahhoz, hogy egy iskolában megfelelő minőségű és változatosságú közösségi szolgálati program működjön, mindenképpen szükségesek a megfelelő anyagi és humán erőforrások, a programért felelős és szakmailag felkészült pedagógusok és a támogató iskolavezetés és tanári kar. A program sikerének kulcsa a koordinátor személye. Nagyobb iskola esetén a koordinátoron kívül szükség van még segítő tanárookra, akik egyéni tanáccsal és támogatással segítik a diákokat. Ez komoly csapatmunkát igényel a programért felelős tanároktól és lényegében az egész tanári kartól. Nagyon fontos a szülők teljes körű tájékoztatása és esetleges bevonása a szolgálati tevékenységek tervezésébe, megvalósításába. Továbbá érdemes tájékoztatni és bevonni a helyi közösség különböző tagjait is. Amennyiben valamilyen szervezetnél vagy intézménynél történik a szolgálati tevékenység, akkor ott is szükség van egy koordinátorra. Mindkét fél felkészítése, a tevékenység előkészítése mindkét oldalon, valamint a folyamatos kommunikáció elengedhetetlen egy sikeres szolgálati program során.

Végül pedig a legfontosabb, hogy a diákoknak a program elején meg kell érteniük, hogy személyes céljuk kell, hogy legyen a szolgálati tevékenységgel, hogy nekik kell megtervezni és végigcsinálni a szolgálatot, valamint reflektálniuk kell arra, amit tanultak a programból. Természetesen a tanárok segítik a munkájukat, de a tanulási eredményekkel is ők maguk fognak majd elszámolni.

Közösségi szolgálat Magyarországon (a kötelezővé tétel után)

Magyarországon a Nemzeti köznevelési törvény szerint az érettségi bizonyítvány kiadásához 50 óra közösségi szolgálat teljesítése szükséges, amelyet első alkalommal a 2016. január 1-je után érettségiző tanulóknak kell igazolniuk. A tanulók számára a középiskoláknak a 9–11. évfolyamon kell megszervezniük a közösségi szolgálat teljesítésére alkalmas tevékenységeket, tehát az iskolákban a 2012/2013-as tanévben már el kellett indulnia a programnak. Az 50 óra közösségi szolgálat megszervezése, a diákok felkészítése, munkájuk facilitálása és mentorálása, valamint a pedagógia feldolgozás a legtöbb magyar pedagógus számára új szerep, amit nem csak a tantermi munkájával kell összeegyeztetnie, hanem a tanári kar többi tagjával is összhangban kell végeznie. Egy középiskolai pedagógusnak számos nevelési célja van, és számos nevelési eszköz, pedagógiai módszer áll a rendelkezésére. Hitelesen és hatékonyan akkor tudja ezeket az eszközöket alkalmazni, ha a célok világosak és számára is fontosak, ha ismeri az eszközök használati módszereit, valamint ha adottak a használathoz a feltételek is. Ahhoz, hogy egy iskolában megfelelően működjön a közösségi szolgálati program, a legfontosabb feltétel tehát, hogy legyen a programért felelős szakmailag felkészült, hiteles pedagógus, valamint támogató iskola-vezetés és tanári kar.

A törvény bevezetése kapcsán az iskoláknak választ kell keresniük rengeteg felmerülő gyakorlati és szakmai kérdésre. A praktikus kérdéseken túl (hogyan kell dokumentálni a tevékenységeket, mennyire szabályozza a törvény a tevékenységi köröket stb.), a nehezebben megválaszolható kérdések a feladatok és a felelőségek elosztására vonatkoznak, a módszertanról és a jó gyakorlatokról szólnak, a felkészülésre és képzésekre, valamint a koordináló pedagógusok és szakemberek munkájának és munkaidejének a megfizetésére vonatkoznak. A válaszadás nehézsége többek között abban rejlik, hogy minden iskolának lehetnek speciális kérdései, és a válaszokat is csak az iskola eddigi tapasztalatai, az alkalmazott pedagógiai módszerek, a diákok és a tanárok ismeretében lehet végiggondolni. Van olyan iskola, ahol úgy döntöttek, hogy csak fogadószervezetknél és szerződéssel, mentorral biztosított helyeken végezhetnek a diákok közösségi szolgálatot, és van, ahol az osztályfőnöknél egyéni megoldásokat is el lehet számolni, mint például az alsó osztályba járó hátrányos helyzetű kisgyerek rendszeres korrepetálását matematikából, vagy egy magányos és idős bácsival történő sakkozást és beszélgetést minden péntek délután. Van olyan iskola, ahol a 10. évfolyamon a felkészítő órák után 6 hónap alatt mindenki elvégezi majd a választott szolgálati tevékenységet, és aztán egy portfólióban számol be róla. Van, ahol a fogadószervezetek képviselői készítik fel a diákokat. Van, ahol a felsőbb évfolyamokba járók mesélnek a tapasztalataikról, és ami így nekik a feldolgozás része, az a fiatalabbaknak felkészülés és motivációszerzés is egyben (Matolcsi, 2013. 47.).

Nincs egységes megoldás, nincsenek változtatás nélkül átvehető gyakorlatok, minden iskolának saját maga és környezetének ismeretében kell kialakítania és meggyökereztetnie a programját. Az iskolai közösségi szolgálat diák és pedagógus számára egyaránt teremt új lehetőségeket, ám többletmunkát is jelent, így nagy kihívás megtalálni, hogy ez az újfajta pedagógiai módszer hogyan tehető tartalmassá, izgalmassá és hatékonyá.

Elkezdődtek tehát a közösségi szolgálati programok, és számos jó gyakorlatot, fontos tapasztalatot ismerhettünk meg az elmúlt években. Tagadhatatlan azonban, hogy az iskolák jelentős részében jelenleg még hiá-

nyoznak feltételek ahhoz, hogy a közösségi szolgálat mint pedagógiai eszköz beépüljön az iskolák életébe, valamint, hogy céljait és módszertanát ismerő, hiteles pedagógusok segítsék a diákokat ezen a területen. Mindazonáltal a kötelezővé tétellel elindult egy folyamat, Európában egyedülálló módon, minden érettségit adó magyar középiskolában. Hogy ez a folyamat hogyan alakítja a tanárok és a diákok szemléletét, hogy a pedagógiai eszköz működni tud-e, hogy Dewey elméletén fog-e alapulni, miszerint a tapasztalatnak mindenekelőtt pozitívnak kell lennie, valamint egymásra épülőnek és a demokratikus készségek fejlesztésére irányuló reflektivitásból származó tanulással kell kiegészülnie, az a jövőben fog csak kiderülni. Számos kutatási kérdést tehetünk fel és kell is feltennünk a most induló folyamat során, valamint hatásvizsgálatokat kell végeznünk ahhoz, hogy jobban megértsük, hogy milyen feltételekre van szükség, hogy a diákok a lehető legtöbbet fejlődjenek a közösségi szolgálat programok alatt. Akár minden pedagógus akciókutatást végezhet ezen a területen, hiszen egy új módszer használatát és hatását kell megismernie az egész pedagógus társadalomnak.

Összegzés

Az iskola szerepe a nevelésben, az iskola nevelési, oktatási módszerei azóta vetnek fel kérdéseket, amióta iskolába járnak gyerekek. Csak az elmúlt száz évben számos választásrendszert dolgoztak ki tudósok, pedagógusok. Az iskolai közösségi szolgálat is csak egy lehetséges pedagógiai eszköz, ami leginkább *John Dewey* nevelésfilozófiájára épül, és az elmúlt évszázadban az Amerika Egyesült Államokban éppúgy, mint Magyarországon számos formája volt. A közösségi szolgálat célja és módszertana máshogy illeszkedik különböző nevelési célokhoz, különböző oktatási paradigmán alapuló iskolák pedagógiai programjához. Ma Magyarországon a bevezetett kötelező közösségi szolgálat feltételeinek és módszertanának kialakításakor fontos az elmúlt száz év áttekintése a közösségi szolgálat előzményeinek a tanulságai szempontjából, fontos továbbá az Amerikai Egyesült Államokban jelenleg *service-learning* néven ismert és több évtizedes hagyománnyal rendelkező pedagógiai eszköz módszertanának megismerése. Természetesen a magyarországi 50 órás iskolai közösségi szolgálatnak sem lesz egy állandó, minden pedagógus számára átvehető metodikája, de törekednünk kell rá, hogy a pedagógusok felkészülten és hitelesen tudják megfogalmazni a nevelési céljukat, és abba bele tudják illeszteni a tapasztalati tanuláson és demokratikus készségfejlesztésen alapuló iskolai közösségi szolgálatot. Ehhez próbált segítséget nyújtani a fenti tanulmány.

Szakirodalom

1. *A közösségi tanulás kézikönyve*, 2006. A Debreceni Egyetem Kossuth Egyetemi Kiadója, Debrecen.
2. Arapovics Mária (2011): *A közösség tanulása*. ELTE Az Élethosszig Tartó Művelődésért Alapítvány, Budapest.
3. Bábosik István (2004): *Neveléstudomány. Nevelés az Európai Unióban*. Osiris, Budapest.
4. Bábosik István (2006): A feladat mint személyiségfejlesztő tényező. *Új Pedagógiai Szemle* 4. sz. 50–60.
5. Billing, Shelly H. (2000): Research on K-12 School-Based Service-Learning: The Evidence Builds. *Phi Delta Kappan*. May 2000. 658–664.
6. Bognár Mária (2004): Oktatásfejlesztés, iskolafejlesztés az ezredfordulón. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz., 40–58.
7. Celio, Ch. I., Durlak, J. and Dymnicki, A. (2011): A Meta-analysis of the Impact of Service-Learning on Students. *Journal of Experiential Education*. 2011, Volume 34, No 2. 164–181.
8. Cone, D. and Harris, S. (1996): Service-Learning Practice: Developing a Theoretical Framework. *Michigan Journal of Community Service Learning*, Vol. 3, Issue 1, 31–43.
9. Dewey, J. (1900) *School and society* (2nd ed.). The University of Chicago Press, Chicago.
10. Dewey, J. (1912): *Iskola és társadalom* (fordította Dr. Ozorai Frigyes) Lampel R. Kiadó, Budapest.
11. Dewey, J. (1930): A gyermek és a tanterv. *Kisdednevelés*, 6. sz. 168–180.
12. Dewey, J. (1933): *How we think*. Heath, Boston.
13. Dewey, J. (1946): *Problems of men*. Greenwood Press, New York.
14. Dewey, J. (1976): Pedagógiai hitvallásom. In: *A nevelés jellege és folyamata*, szerk. Molnár Magda, Tankönyvkiadó, Budapest, 98–99.
15. Furco, A. and Billing, Sh. H. (2002): *Service-learning: the essence of pedagogy*. Information Age Publishing Inc, USA.
16. Furco, A. (1996): Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education, Barbara Taylor, ed., *Expanding Boundaries: Serving and Learning*, Washington, D.C.: Corporation for National Service, 2–6.
17. Galambos Henriette Rita (2011): Öntsünk tiszta vizet a pohárba! *Taní-tani Online*. 08. URL: http://www.tani-tani.info/ontsunk_tiszta (Utolsó letöltés: 2013. november 19.)
18. Galambos Rita és Matolcsi Zsuzsa (2012): *Módszertani kézikönyv iskolai közösségi szolgálati tevékenységek és projektek megvalósításához*. Demokratikus Ifjúságért Alapítvány, Budapest.
19. Gáspár László (1977): *A társadalmi gyakorlat szükségletei és az általános nevelés tartalma*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
20. Gergely Ferenc (1989): *A magyar cserkészlet története 1910-1948*, Göncöl Kiadó, Budapest.
21. Gergely Ferenc (2008): *KISZ. A Magyar Kommunista Ifjúsági Szövetség története 1957-1989*. Holnap Kiadó, Budapest.

22. Giles, Jr. E. G. and Eyler, J. (1994): The Theoretical Roots of Service-Learning in John Dewey: Toward a Theory of Service Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, Vol. I, No 1, 77–85.
23. Gombocz János és Trencsényi László (2000): *Változatok a pedagógiára*. Okker, Budapest.
24. International Baccalaureate Organization (2008): *Diploma Programme. Creativity, action, service guide for students graduating in 2010 and thereafter*. Cardiff, Wales GB, 2008 URL: <http://www.scotch-wa.edu.au/upload/pages/ib-diploma-curriculum/cas-guide.pdf> (Utolsó letöltés: 2013. november 19.)
25. *Iskolai Közösségi Szolgálat – TÁRS program*. 2011. Nemzeti Erőforrás Minisztérium Oktatásért Felelős Államtitkárság által szerkesztett kiadvány.
26. Köte Sándor (1979): *A szocialista munkaiskola kezdetei 1917–1920*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
27. Matolcsi Zsuzsa (2013): Az iskolai közösségi szolgálat bevezetése. *Új Pedagógiai Szemle* 3–4. sz. 74–80.
28. National Youth Leadership Council (2008): K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice URL: http://nylc.org/sites/nylc.org/files/files/Standards_Oct2009-web.pdf (Utolsó letöltés: 2013. november 19.)
29. M. Nádasi Mária (2010): *A projektoktatás elmélete és gyakorlata*, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Géniusz Könyvek, Printed in Hungary.
30. Moely, B. E., Sterett M. H., Ilustre, Miron V. and McFarland, M. (2002): Psychometric properties and correlates of the civic attitudes and skills questionnaire (CASQ): a measure of students' attitudes related to service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning* Vol. VIII. No 2, 15–26.
31. Németh András (2001): Új pedagógiai és pszichológiai törekvések In: Pukánszky Béla és Németh András: *Neveléstörténet* URL: <http://magyar-irodalom.elte.hu/nevelestortenet/10.01.html> (Utolsó letöltés: 2013. november 19.)
32. Sigmond, R. and Ramsey, W. (1967): *Service-Learning in the South: Higher Education and Public Service 1967–1972/1973* Southern Regional Educational Board.
33. Szabolcs Éva (2001): *A kvalitatív kutatás metodológiája*. Műszaki Kiadó, Budapest.
34. Trencsényi László (2006): *Utak és törések*. Új Helikon, Budapest.
35. Trencsényi László (2008): Töprengések a munkaiskoláról In. Trencsényi László (szerk.): *Jorgosz közlegény jelentései a 38. kilométerről*. Új Helikon, Budapest, 10–14.
36. Trencsényi László (2011): *A magyar úttörőmozgalom választásai 1957–1987*. Magyar Pedagógiai Társaság, (Mozgalompedagógiai Füzetek; 3.), Budapest.
37. Varga A. Tamás és Vercseg Ilona (1998): *Közösségfejlesztés*. Közösségfejlesztők Egyesülete – Magyar Művelődési Intézet, Budapest.
38. Vámos Ágnes (2008): *A kétnyelvű oktatás tannyelvpolitikai problémátörténete és jelenkora*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
39. Vámos Ágnes (2013): A gyakorlat kutatása a neveléstudományban – az akciókutatás. *Neveléstudomány*. 2013. 2. 23–42. <http://nevelestudomany.elte.hu>

40. Zsók Ágnes és Garas Ildikó (2003): Az „önkéntességből való tanulás” és a DIA-modell mint a pedagógiai módszerek kiszélesítési lehetőségei. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz. 146–157.

Koncertpedagógia és közoktatás

Körmendy Zsolt*

A tanulmány az általános értelemben vett zenei befogadóvá nevelés, valamint a zenei képzés hagyományaira, illetve tudományalapú tantárgyi szemléletre támaszkodó iskolai ének-zeneoktatás viszonyáról szól, érintve azokat a problémákat, amelyek a kettő céljainak és eszközeinek következtelen megválasztásából származnak. Bemutatja a koncertpedagógia kialakulásához vezető út néhány mozzanatát, az ifjúsági közönségnevelés különféle felfogásait, és magát a koncertpedagógiát, amelyet a befogadói kompetenciák fejlesztéseként aposztrofál. Számba veszi az iskola és a hangversenyterem, illetve a zenekarok együttműködésének lehetséges formáit, szervezeti kereteit. A cikk fő gondolataként megfogalmazódik az oktatás és a kulturális szolgáltatók e téren való együttműködésének, általa pedig az iskolai ének-zeneoktatás szemléletében történő változás szükségességének igénye, felmerül a koncertpedagógiai attitűd iskolai oktatásban való megjelenésének lehetősége, szorgalmazva a zenetanárképzés erre irányuló fejlesztését.

Kulcsszavak: koncertpedagógia, befogadói kompetenciák fejlesztése, zeneközvetítés, közönségnevelés, zenei élmény és tapasztalat, zenei nevelés és képzés

A tanulmány az általános értelemben vett zenei befogadóvá nevelés, valamint a zenei képzés hagyományaira, illetve tudományalapú tantárgyi szemléletre támaszkodó iskolai ének-zeneoktatás viszonyáról szól, érintve azokat a problémákat, amelyek a kettő céljainak és eszközeinek következtelen megválasztásából származnak. Bemutatja a koncertpedagógia kialakulásához vezető út néhány mozzanatát, az ifjúsági közönségnevelés különféle felfogásait, és magát a koncertpedagógiát, amelyet a befogadói kompetenciák fejlesztéseként aposztrofál. Számba veszi az iskola és a hangversenyterem, illetve a zenekarok együttműködésének lehetséges formáit, szervezeti kereteit. Az írás fő gondolataként megfogalmazódik az oktatás és a kulturális szolgáltatók e téren való együttműködésének, általa pedig az iskolai ének-zeneoktatás szemléletében történő változás szükségességének igénye, felmerül a koncertpedagógiai attitűd iskolai oktatásban való megjelenésének lehetősége, szorgalmazva a zenetanár-képzésre irányuló fejlesztését. „A köznevelés és a kultúrát közvetítő intézmények, szervezetek együttműködése alapvető a zenei nevelés szolgálatában, ezért a koncertpedagógia az ének-zene oktatás része.” (NAT, 2012. 10.)

Képzés – nevelés – közvetítés

Arra a kérdésre, hogy miért tanulunk, és miért tanítunk zenét, zenész, zenepedagógus hallgatók válaszai között többnyire szerepel a hivatkozás az ethoszra, az általános műveltségre, a készségek fejlesztésére és a transzferhatásra, olykor az érzelmi intelligenciára, az önkifejezésre, de ritkán kerül szóba a zene örömszerző jellege. Nem fogalmazódik meg az az alapvető meggyőződés, hogy zenével élni sokkal jobb, mint nélküle. Pedig amiként az átlagos hallgatót a zenében megélhető öröm motiválja, ugyanúgy nekik, leendő szakembereknek is ezt kellene szem előtt tartaniuk, amikor a zenét közvetítik a felnövekvőknek, amikor befogadókat nevelnek. „A zene azért van, hogy örömminket leljük benne. Előadóművész, zenetanár arra hivatott, hogy ezt az örömet továbbadja. A pedagógus, aki elfelejti, hogy ez a cél, vagy ami még rosszabb, elfeledteti növendékeivel, az megcsúfolja hiva-

* A szerző koncertpedagógus, a Művészetek Palotája családi és ifjúsági programjainak szerkesztője, a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem oktatója. E-mail címe: kormendy.zsolt@lisztakademia.hu.

tását" (Varró, 1989. 11.). Aki zenét tanul, előadóművésznek vagy zenetanárnak készül, a képzés évszázados hagyományokat követő folyamatán megy keresztül, s mire késszé válik arra, hogy másokat zenére tanítson és neveljen, gondolkodását meghatározzák a képzés során őt ért hatások, megélt tapasztalatok.

A befogadóvá nevelés azonban nem azonos a képzéssel, attól céljaiban és módszereiben is különbözik. Célja feltárni a felnövekvő számára a zene befogadásában rejlő lehetőségeket, az ebből fakadó örömet, feladata biztosítani megfelelő élmények és tapasztalatok megszerzésének lehetőségét, fejleszteni a befogadáshoz szükséges kompetenciákat. Mindehhez egy bizonyos szintig nincs szükség szakmai ismeretekre. Mégis, azt látjuk, hogy az általános értelemben vett iskolai zenei nevelésben alapvetően a képzés szempontjai, és bizonyos elemei jelennek meg. Ennek oka lehet a szakemberképzés fent említett vonása és az ezzel szorosan összefüggő, ebben gyökerező zeneoktatási hagyomány. Ez a hagyomány az alapfokú általános zenei nevelést úgy képzei el, mint a képzésnek egy leegyszerűsített és csökkentett tartalmú formáját, amelynek során bizonyos zenei készségeket és ismereteket kell elsajátítani, és ez által lesz a felnövekvő később befogadóvá.

Oktatást említettem, pedig nevelésről szokás beszélni, amikor a művészeti tárgyak, közöttük az ének-zene szerepéről és küldetéséről esik szó. Valóban fontos a zene személyiségformáló hatása. Ezt már a görögök is tudták, és nem győzték hangsúlyozni a modern kor legnagyobb nevelőegységiségei sem (Kodály, 1982). Mégis úgy alakult, hogy az iskola tantárgyasította a zenét, lexikális ismeretekkel feldúsítva és – az évszázados hagyományok logikáját követve – a reprodukció céljait és eszközrendszerét alkalmazva. A befogadás, a zenehallgatás pedig sokáig mostoha terület volt, a szakemberek úgy gondolták, hogy ezzel külön nem kell foglalkozni (Kroó és Feuer, 1972). (A közönségnevelésének fogalmát például a hetvenes évek elején a zeneiskolai oktatási tevékenységgel azonosították.) Iskolai ének-zeneoktatásunk mai állapota azt mutatja, hogy ennek a folyamatnak áldozatul esett mind a zene örömszerző jellegének közvetítése, mind általános nevelő hatásának érvényesülése (Janurik, 2008), de még addig sem jutottunk el, hogy az iskolai nevelőtevékenység az ezredfordulóra nyilvánvalóan megváltozott zenehallgatási, befogadói, kulturális környezethez alkalmazkodva a befogadásra, a hatalmas zenei kínálatban való eligazodásra, tájékozódásra, az értékek felismerésére tegyen alkalmassá.

Pedig nagyot változott a bennünket körülvevő zenei univerzum, benne a zenét hallgató ember és a zene viszonya. Kitágult a – korábban az iskola által is elismert és közvetített – zenefogalmunk, megszűnt az írásbeliség, a klasszikus értelemben vett zeneművek (Lissa, 1973) korábbi hegemoniája. Plurális, multikulturális világban élünk, napi zenefogyasztókká váltunk egy piacodott közegben, és a 20. század második felében kialakult egy új, minden befogadói réteg által ismert és hallgatott zenei köznyelv (Vedres, 2006; Retkes és Várkonyi, 2010). E változások arra kényszerítettek, hogy megváltoztassuk az iskolai zenei nevelésről alkotott elképzeléseinket, a tanítás–tanulás (oktatás) bűvköréből kiszabadulva a közvetítés–befogadás fogalom párra helyezük át a hangsúlyt. Ezt a szemléletet vallja, ezeket a tevékenységeket preferálja – a világban egyre több helyen, egyre nagyobb sikerrel – a koncertpedagógia.

Út a koncertpedagógiához

Zene és közönsége

Ha jól meggondoljuk, korántsem természetesen dolog az, hogy az embereket meg kell tanítanunk zenét hallgatni. Hogy ez mégis így van, történeti folyamat eredménye, melynek során az ember zenéhez fűződő természetes viszonya tanult társadalmi magatartássá változott. A befogadás és a közönség kialakulásának máig tartó történetéből csak néhány mozzanatot ragadnék ki, mégpedig azokat, amelyek a 19. századtól napjainkig nagymérték-

ben megváltoztatták a közönség zenéhez való viszonyát, illetve átalakították a befogadóval szemben támasztott követelményeket és a befogadás módját:

- *Abszolút zene* – a zenéről való beszéd, zenei írás (verbális reflexió) kialakulása (Cook, 2000).
- *Historizmus* – a hallgatott zenei tartalmak (repertoár) vertikális kiterjedése.
- *Más kultúrák felfedezése* – a tartalmak horizontális kiterjedése.
- *A zenei köznyelv válsága* – alkotó és közönség elszakadása – értetlenség.
- *Hangrögzítés* – függetlenedés tértől és időtől – a zenehallgatás időbeli kiterjedése.
- *Piacosodás* – a zene fogyasztási cikké válik, túlkínálat, zeneipar.
- *Információs robbanás* – korlátlan elérhetőség, globális tartalom.
- *Technikai fejlődés* – a zenehallgatási szokások megváltozása.

A fentiekből kitűnik, hogy a 19. századtól olyan változások zajlottak, amelyek egyrészt a közönséggel szemben egyre nagyobb követelményeket támasztanak (a befogadható zenei tartalmak mérhetetlen kibővülése, a köznyelviség felbomlása, a zene megértésének igénye) (Pernye, 1974). Ugyanakkor gyakorlatilag nullára csökkentik a zenéhez való hozzájutásért tett erőfeszítéseket (piaci kínálat, térbeli, időbeli korlátok megszűnése, globális tartalom), ami elkényelmesedéshez, a befogadástól a fogyasztás irányába vezet.

Nem esett szó eddig azokról a változásokról, amelyek a gyerekeket érintik, amelyek nyomán egyik oldalon kialakul egy új, a gyermekek szükségleteire koncentráló pedagógiai mozgalom, a reformpedagógia és az önálló gyermekkultúra, a másik oldalon megjelenik a „gyerekipar”, a gyermeket fogyasztóként kezelő piaci terület, a maga törvényszerűségeivel. Ebben az erőterben jelenik meg a gyerekeket, mint a zene potenciális befogadóit és/vagy fogyasztóit speciális célcsoportként megszólító zenei közönségnevelés.

Zenei ismeretterjesztés, ifjúsági hangversenyek

A huszadik század elején elkezdődött folyamatok, amelyek a gyermekkor sajátosságainak, a gyermeki befogadás jellemzőinek felismerésére, a gyermeki aktivitás hangsúlyozására alapoznak, a speciális korosztályi igényeket, befogadói képességeket kiszolgáló, nevelő célzatú gyermekprogramok, később önálló – a nevelési célok mellett egyre inkább piaci szempontoknak megfelelő – gyermekkultúra megszületéséhez vezettek. A zenei nevelés területén ennek témánk szempontjából fontos megnyilvánulása az ifjúsági és gyermekkoncertek megjelenése. A koncertszervezőket többféle cél vezérelte ennek a programtípusnak megalkotásakor, e célok a mai napig érvényesek, a belőlük fejlődő tevékenységi formák megtalálhatók a jelen kor ifjúsági program-repertoárjában. A következőkben felsorolom azokat a fogalmakat, kifejezéseket, amelyekkel a téma kapcsán különböző összefüggésekben találkozhatunk.

1. *Közönségnevelés*: A kifejezés legáltalánosabb értelmezése szerint minden ebbe a tevékenységbe sorolható, amit egy zenei intézmény (zenekar, koncertterem, oktatási intézmény) a nyilvánosság előtt tesz. Hiszen minden, amit a közönségnek nyújt, hatással van a befogadókra, azzal, amit és ahogyan játszik, ahogy bizonyos dolgokra hangsúlyt helyez, ahogy megszólítja a publikumot, mind-mind értéket közvetít és formál. A közönségnevelés fogalmának értelmezése azóta, hogy ezek az intézmények a fiatalság és a gyerekek felé fordultak, lényegesen leszűkült. Azt a tudatos nevelőtevékenységet értjük rajta, amely a fiatal generáció közönséggé formálására, zenehallgatási szokásainak, a klasszikus zene iránti attitűdjének alakítására irányul. Hangsúlyozom, hogy a közönségnevelés tehát a klasszikus zene híveinek és közönségének számát hivatott növelni, hagyományosan ifjúsági és gyermekhangversenyek, illetve didaktikus, ismeretterjesztő jellegű programok segítségével. A közönségnevelés fogalma elválaszthatatlan attól az

intézménytől, amely számára történik a közönség nevelése. Ilyen értelemben szűkebb tartalmú, mint az általános zenei vagy befogadóvá nevelés.

2. *Ismeretterjesztés:* A mai napig az egyik legelterjedtebb forma, amely arra az elképzelésre épül, hogy a zenei befogadás mélységét adekvát zenei ismeretekkel lehet növelni. Az ismeretek a meghallgatott zenére vonatkoztatva nem csak intellektuálisan hatnak, hanem fokozzák a befogadás élményszerűségét, hozzájárulnak az élmény komplexitásához. A koncertpedagógia logikája azonban mást diktál a közönségnevelésben. Kisgyermeknél kimondottan kerülendő az ismeretterjesztő jelleg, később, különösen felnőttkorban hasznos lehet, de csak akkor, ha megfelelő összetételű és mennyiségű zenei élmény előzi meg, és a hallgatóság rendelkezik bizonyos zenei ismerettel. A műfaj hőskorában, az 1960-as években a szakirodalom megkülönböztette a zenei történésekre koncentráló hallás-irányítást az ismeretterjesztéstől, utóbbit a következőképpen jellemezve: *„...benne a zenemű: illusztráció. Az előadó különböző tényeket, fogalmakat, jelenségeket akar megértetni a közönséggel, hogy ily módon annak általános műveltségét emelje. Megvilágítja pl. egy kor zenei törekvéseit, egyéniségeit, műfajait, a zene kapcsolatait a kor más művészeti törekvéseivel, sőt távolabbról, a társadalom akkori életével (zenetörténet, műfaj-történet stb.). Megmutathatja a mű kapcsolatát a szerző életével, vagy azokkal az impulzusokkal, amelyek a zeneszerzőt a mű megírására ihlették (életrajz, szerzők gondolkodásvilága). Megérteti a hallgatókkal, hogy milyen elemekből építi fel a zeneszerző művét, meg hogy milyen részekből áll a szonátaforma stb. (Zeneelméleti ismeretek.) Igyekszik szavakkal megközelíteni valamely zenemű tartalmát, hogy a hallgató jobban megérezze a zenének korba ágyazottságát, megismerje a zeneszerző eszmévilágát. Közös mindeme lehetőségekben, hogy a hallgatót elsősorban intellektuálisan foglalkoztatja, nem veszi igénybe – vagy csak mellesleg – annak zenei képességeit. A zene itt az előadott igazságok illusztrációja és bizonyítéka. Ez az ismeretterjesztés tehát valóban ismereteket terjeszt. [...] A célkitűzés meghatározza a módszereket is. Elsősorban a közönség logikai intellektuális tevékenységére épít (az auditív benyomások inkább gondolatindító „adatok”), lexikális ismereteket is ad, de igyekszik szemléletet, rendszert is fölvezetni. Fejleszti a hallgatóság történeti szemléletét és értelmi képességeit. Középpontjában a szöveg áll: az előadó beszéde” (sz. n., 1962. 2.).*
3. *Zeneismertetés:* Az imént említett hallás-irányítás áll tartalmilag talán legközelebb a zeneismertetés fogalmához, amelynek célja, hogy a zenehallgatással együtt olyan információkkal, szellemi aktivitásra serkentő impulzusokkal lássa el a hallgatót, amelyek hozzásegítenek az élményszerű befogadáshoz. A zeneismertetés egy programzene programjának a zenével összefüggésben történő bemutatásától az adott célkorosztály felkészültségéhez igazodó, az adott helyzetben releváns analízisig, a zene emocionális tartalmait szóban plasztikusan megjelenítő felvezetéstől a benne elrejtett zeneszerzői trükkök feltárásáig sokféle lehet. A lényeg, hogy minden pillanatában a zenéről szól. Az előbb idézett cikk így fogalmaz. A hallás-irányítást *„...azzal jellemezhetjük, hogy a zenemű a közvetlen tárgy, még hozzá nem a beszéd, hanem a hallgatás tárgya. Az előadó tevékenysége arra szorítkozik, hogy a hallgató hallását ráirányítsa a zenére, hogy közel hozza a hallgatókhoz a zenemű tartalmát, de mint zenei, tehát hangokban megfogalmazott tartalmát. Azt célozza, hogy a hangok a közönség számára emócióval bíró, s így tartalmat közlő hangokká váljanak. Tudja, hogy ehhez elsősorban nem ismeretekre van szüksége, hanem a hallgató rezonabilitására: meghallja és fölfogja a hallgató a tartalomhordó hangokat, érezze azok érzelmi-emóciós mondanivalóját. A hallgatóság helyes zenei hallását akarja fejleszteni, nevelni, a műre irányítani. Az előadó tehát mellékes. Amit mond, az csak arra való, hogy a hallgató jobban figyeljen a zenére. Nem pontokba szedhető tudástöbblettel távozik a hallgató, hanem élménytöbblettel. A köz-*

pontban a zene áll, s nem a beszéd. A hallgatótól zenei tevékenységet vár, arra próbálja rászorítani. Aktivitást követel, izgalmi állapotot akar létesíteni. A zenei gondolkodás útját járhatja a hallgatóban, zenei képességeit igyekszik fejleszteni és irányítani.” (sz. n., 1962. 3.).

4. *Zeneközvetítés:* Német nyelvterületen előszeretettel nevezik a közönségnevelés egy bizonyos szeletét *Musikvermittlung*nak, azaz zeneközvetítésnek, a koncertpedagógiával nagyjából azonos értelemben. A kifejezés arra utal, hogy a zenét és a zenei jelenségeket a fiatal (és olykor az idősebb) közönséghez egy közvetítő segítségével, arra felkészült személy közreműködésével kell eljuttatni, aki segít neki értelmezni ezeket a jelenségeket, aki mentora lesz a zenével való ismerkedése során. Ebben a szemléletben a kulcsszerep a mentoré, aki a közönség és a zene, illetve az azt előadó együttes között elhelyezkedve fejti ki tevékenységét, aki a módszerek és egyéni megoldások gazdag eszköztárából válogatva, személyes képességeit latba vetve, szakmai felkészültsége birtokában végzi mediátori munkáját. Ez a feladat speciális képzettséget feltételez, amelyet Nyugat-Európában több helyen (Detmold, Erfurt, Köln, Mannheim) már felsőfokú tanulmányok keretében lehet megszerezni.
5. *Közönség-utánpótlás:* Talán így lehetne lefordítani az angol nyelvterületen gyakran használt kifejezés, az *audience development* jelentését. A kifejezés magába foglalja a nevelési tevékenységet, de annál komplexebb fogalmat takar. Az Angliai Művészeti Tanács definíciója szerint: *„Az audience development kifejezés összefoglalja azokat a tevékenységeket, amelyek a meglévő és potenciális közönség igényeinek kielégítését célozzák, illetve segítik a különböző művészeti és kulturális szervezeteknek a közönséggel való folyamatos kapcsolat kiépítését. Magába foglalja a marketing, az üzemeltetés, a program-szerkesztés, a közönségnevelés, az ügyfélkapcsolatok és az értékesítés szempontjait és feladatait.”* (Arts Council England, 2010. 2.). Ebből a sokrétű tevékenységből sokszor kimondottan csak a közönségnevelésre vonatkoztatva találkozunk a kifejezéssel, de általában az intézmények és a zenei élet működésének fenntarthatóságával való összefüggésben. A területek egymással összefüggnek, kölcsönhatásban állnak. A közönség nevelése pedagógiai szempontból természetesen a zene személyiség- és társadalomformáló hatása miatt fontos, de ezeket nem lehet pusztán eszmei szinten, a megvalósítás egyéb szempontjaitól elválasztva szemlélni. Tudnunk kell, hogy a közönség-utánpótlás szemlélete gyakran eredményez kompromisszumos megoldásokat az eszmék és a (piacosodott) valóság között.
6. *Nevelés-tanulás-részvétel:* Szintén angol nyelvterületen használatos újabban az *Education, Learning and Participation (ELP)* kifejezés, amely a tevékenység összetettségét hivatott érzékeltetni. Az Európai Koncertterem Szervezete (ECHO) a következőkben határozza meg az ELP tevékenységek alapfeladatait:
 - *„A nevelési tevékenységek széles körét kínálni a hangversenytermeknek.*
 - *Szélesebb közönségréteget és célcsoportokat elérni (gyerekek, fiatalok, felnőttek, családok).*
 - *Megnyerni és inspirálni a közösségeket a zenére és a zenélés által”* (Welch, Saunders és Himonides, 2010. 11–12.).

Látható, hogy itt is együttesen jelenik meg az expanzió és a programok tartalmi fejlesztésének szándéka, méghozzá nem az előadás-szerű programok számának növelésével, hanem a személyesebb, cselekvő részvételre épülő, a zenét közösségi élményként kínáló programok gyarapítása által.

A koncertpedagógia

A koncertpedagógia az ezredforduló előtti két-három évtizedben kibontakozó progresszív pedagógiai irányzat, mely válaszokat próbál adni a kor változásaira és kihívásaira, és amely elsődlegesen hangsúlyozza a zene és a zenei nevelés szociális vonatkozásait és egyéni életminőséget javító voltát. Ezekben az évtizedekben mind az általános pedagógiai nézetekben, mind a művészetről alkotott felfogásunkban és a zenéhez való viszonyunkban, mind a társadalmi környezetben jelentős változások mentek végbe, és úgy tűnik, hogy sem iskolai ének-zene-oktatásunk, sem a zenei nevelésről alkotott általános elképzeléseink nem tartottak lépést ezek következményeivel. A koncertpedagógia gyakorlata nem tudásátadásra, hanem a befogadói kompetenciák fejlesztésére törekszik tapasztalatok és élmények által, aktivitásra, részvételre építve. Ezt teszi indokolttá a gyerekeket érő hatalmas mennyiségű, nagyrészt rendezetlen és szűretlen zenei impulzus, valamint magának a befogadásnak nyitott és szubjektív jellege. *A koncertpedagógiát definiálhatjuk úgy is, mint a befogadói kompetenciák fejlesztésére irányuló nevelési tevékenységet (Körmendy, 2010).* Ma a zenehallgatás túlsúlyát tényként kell elfogadnunk, hiszen a bennünket körülvevő környezet tele van zenei hatásokkal. A mai életformának megfelelően mindannyian fogyasztói is vagyunk a zenének, a nevelésnek pedig a minőségi fogyasztás és a valódi befogadás fele kell vezetnie a felnövekvőket.

A koncertpedagógia a 21. század elejére kibővült, semmilyen műfaji kritérium szerint nem korlátozott zenefogalmat vesz alapul, és nem a kor-, helyzet-, kultúra- és személyiségfüggő értékítélet szerint, hanem a befogadói tevékenység minősége szempontjából tesz különbséget zenei megnyilvánulások között. Ebben az értelemben minden zene, ami az alkotó és/vagy a befogadó szándéka szerint az, a koncertpedagógia pedig ennek a zenei univerzumnak minél szélesebb bemutatását, a zene, pontosabban „a zenék” (*Dahlhaus és Eggebrecht, 2004*) befogadására való felkészítést tekinti feladatának. Az ehhez szükséges tapasztalatok megszerzéséhez segíti hozzá a fiatal hallgatóságot, méghozzá tudatosan a zene sokféleségének bemutatása szándékával. E téren nincs műfaji, stílusbeli és mennyiségi korlát. Az ilyen környezetben felnövekvő *zeneileg poliglottá* válhat, aki magabiztosan tájékozódik a legkülönbözőbb zenei megnyilvánulások között, közülük akár többet is anyanyelvi szinten értve, hasonlóan a többnyelvű környezetben felnövekvő gyermekekhez (*Eggebrecht, 2009*). A zenék birtokbavétele *tapasztaláson és élményeken* keresztül történik, és ezek résztvevő cselekvésen és aktív befogadáson keresztül valósulnak meg. A koncertpedagógia ugyanolyan súlyt fektet a cselekvő részvételre, a gyermekek *generatív kreativitására* épülő programokra, mint az élményszerű tapasztalatokat kínáló, minőségi befogadásnak teret adó hangversenyekre. A kettő együtt alkalmas arra, hogy fejlessze a befogadói kompetenciákat, a zenehallgatást aktív valódi befogadói tevékenységgé tegye. A generativitás adja a kulcsát az alkotás és a befogadás kapcsolatának (*Vitányi és Sági, 2003*), a kettő összefüggéseire, párhuzamos fejlődésére épül a koncertpedagógiai tevékenység, a befogadói kompetenciák fejlesztése.

A szakemberek jelentős része ma is úgy tartja, hogy zenekultúránk az írástalanságból az írásbeliség felé halad, hogy a magasabb zenébe való behatoláshoz elengedhetetlen az írás-olvasásban gyökerező analitikus készség, amelyet nem csak a szakzenészeknek, hanem a közönségnek is birtokolnia kell (*Kodály, 1982*). Ezzel szemben a nemzetközi koncertpedagógiai gyakorlatban csak elvétve jelenik meg a zenei írás-olvasás, az erre vonatkozó készségek fejlesztése. A korábbinál nagyobb súllyal tűnnek fel azonban olyan műfajok, amelyek nem tartoznak a zenei írásbeliség körébe. Korunk zenei jelenségeit figyelve egyáltalán nem az írásbeliség felé haladás, hanem éppen egy új írástalanság jeleit tapasztalhatjuk (*Ong, 2005*). A koncertpedagógia feladata a zenei jelenségek élményszerű megismertetése, ennek leghatékonyabb eszközeit keresik a szakemberek, a társadalmi realitás talaján. Az átlagos befogadó számára a zene közvetlen megtapasztalására épülő „rövidebb” utat kínál-

ják, lemondva a szakmai tudás egyes elemeinek átadásáról. A koncertpedagógia képviselői azt vallják, hogy az írásbeliség birtoklása nélkül is hozzá lehet jutni teljes zenei élményhez és széleskörű zenei tapasztalatokhoz. Mindez természetesen a nem szakmai képzésre, hanem a laikus többség, a nagyközönség zenei tájékozódására vonatkozik.

Koncertpedagógia az iskolában

A hangversenytermi pedagógia természetes átmenetet, kapcsot képez a formális oktatás (az iskolai énekórák) és az informális tanulás (mindennapi zenei tapasztalatok) között, illeszkedik a tanulási folyamat egyéni felfogásához és az élethosszig tartó tanulás eszméjéhez (Horváth, 2011). Felmerülhet a kérdés, hogy hol a helye a közoktatásban, hogyan kapcsolódhat az iskola világához, milyen módon szervezhető az intézményes zenei nevelés rendszerébe, hogyan válik a NAT szavai szerint *az ének-zeneoktatás részévé*. A következőkben – a témát kicsit leszűkítve – arról lesz szó, miképpen jelenhet meg magában az iskolában, az intézmény falai között a koncertpedagógiai tevékenység.

A koncertpedagógia kétféleképpen lehet jelen a nevelési-oktatási intézményekben: mint a hagyományosan koncertpedagógiai tevékenységet nyújtó intézmények (hangversenyterem, zenekarok) *szolgáltatása*, amely üzleti alapon vagy valamilyen *együtműködés* keretében jut el a diákokhoz, illetve mint az iskolai művészeti nevelésben megjelenő *szemlélet és módszer*, amely a tanórák részévé válik az ének-zene tantárgyat tanító pedagógus révén.

Koncertpedagógiai szolgáltatás az iskolában

A hangversenytermek és zenekarok programjait két célcsoport számára alakítják ki: a családoknak és a nevelési-oktatási intézményeknek. A kétféle programcsoport között sok az azonosság, az utóbbiak tervezésénél figyelembe veszik az iskolák működési rendjét, a tanrendet, a tananyagot, amelyhez kapcsolódhat a koncertpedagógiai program. Az iskolában megvalósuló programoknak fontos vonása, hogy a szolgáltatás gyakran házhoz megy, így nem terheli olyan mértékben az iskola idejét, szervezési és anyagi kapacitását, mint egy hangversenytermi látogatás. Olyan országokban, ahol kiterjedt koncertpedagógiai tevékenység folyik, nincs is lehetőség arra, hogy minden csoportot a hangversenyterem lásson vendégül, így természetes, hogy a programokat kiközzítik. Az összes program közül most tehát csak azokat emelem ki, amelyek magában az iskolában megvalósíthatóak:

- *Iskolai koncertek*: az iskola egyes csoportjainak vagy az egész iskolai közösségnek szóló hagyományos, moderált koncertek, amelyek az iskola épületének erre alkalmas terében vagy az iskola közelében (például művelődési házban, templomban) kerülnek megrendezésre, általában valamilyen különleges esemény, ünnepség, iskolanap kapcsán, ritkábban rendszeres programként.
- *Koncert a tanórán*: tanórai keretbe illesztett egyszerre koncert jellegű és didaktikus tartalmú program, amely általában kötődik a tananyaghoz.
- *Koncertet előkészítő foglalkozás*: hangversenytermi látogatást megelőző találkozás, amelynek célja a motiválás, az érdeklődés felkeltése, a befogadás előkészítése ráhangolással, tájékoztatással.
- *Iskolai foglalkozások*: olyan programok, amelyek a gyerekek aktivitására, alkotó tevékenységére, kreativitására épülnek. A tevékenység lehet tisztán zenei (énekes, hangszeres), de kapcsolódhat mozgással, tánccal, képzőművészettel, dramatikus elemekkel. Ez a típus a koncertteremben is jelen van, hasonló formában, általában családi programként.

- *Iskolai workshopok:* rendszeresen, kurzusszerűen megtartott foglalkozások, az előzőhöz hasonló tartalommal, de kiterjedtebb összefüggő programmal.
- *Részvétel közös hangversenytermi projektekben:* Nyugat-Európában rendkívül népszerű (nálunk még ismeretlen) programtípus a különböző színpadi produkciók előkészítéseként megvalósuló foglalkozás-sorozat, amelynek során a gyerekek – részben koncertpedagógusok közreműködésével – megtanulnak egy műsort, amelynek nyilvános előadásában azután részt vesznek.

Együttműködés az iskola és a hangversenyterem között

Annak érdekében, hogy a szolgáltatásként megjelenő koncertpedagógiai tevékenység hatékony legyen és tartós eredményt érjen el, biztosítani kell a találkozások rendszerességét. Ez az intézmények együttműködését, partneri kapcsolatát feltételezi. Az együttműködés különböző szervezeti formákban és ennek megfelelően különböző intenzitással tud működni a hangversenyterem és az iskola között. Néhány lehetőség ezek közül:

- *Törzsvendégi kapcsolat:* ha egy iskola vagy egy tanár felismeri a koncertpedagógiai szolgáltatásokban rejlő értéket és lehetőséget, és körülményei engedik, visszatérő vendéggé válik. Így, bár kötetlen formában, mégis biztosított a rendszeres kapcsolat, a folytonosság fenntartásának lehetősége.
- *Partneriskolai kapcsolat:* sok szolgáltató formális kapcsolatot is létesít oktatási intézményekkel, a partneriskolák hálózatát kialakítva (*Művészetek Palotája*, 2013). A hálózatos forma lehetőséget ad hatékonyabb és többirányú kommunikációra, különböző motivációs eszközök (például kedvezmények, exkluzív programok) alkalmazására.
- *Intézményesített kapcsolat:* abban az esetben, ha nem egyszerűen a szolgáltatások igénybevételéről, hanem a koncertpedagógiai elemeknek az iskola pedagógiai programjába történő beillesztéséről szól a megállapodás, a rendszeresség és folyamatosság mellett a szisztematikus jelleg is biztosítva lesz. Ilyen megállapodás születhet kétoldalú formában, hálózati keretek között, de több külföldi példa van arra, hogy helyi, regionális vagy országos (tantervi) szinten is beépül az iskolák tevékenységébe a koncertpedagógiai program a szolgáltatókkal való együttműködésben.

Amint azt a nyugat-európai és tengerentúli példákat figyelve láthatjuk, hosszabb távon a kapcsolat *intézményesülése* a cél. A szabályozott, rendszeres, szakmailag magas szinten kidolgozott, mindenki számára elérhető koncertpedagógiai tevékenység ilyen módon tudja kifejteni hatását, az elvárható módon kiegészíteni, támogatni az iskolai művészeti nevelést. A koncertpedagógia megjelenése a Nemzeti Alaptanterv szövegében tekinthető az első lépésnek az intézményesülés útján. Jó volna, ha ezt továbbiak követnék mind a pedagógusképzés és továbbképzés, mind az alacsonyabb szintű tantervi szabályozás, mind az ehhez szükséges eszköz- és intézményrendszer, valamint a különböző területek (közoktatás, kultúra) közötti együttműködés kiépítése területén.

Tanítás koncertpedagógiai szemléletben

Azoknak az elveknek és gyakorlati megoldásoknak, amelyek a koncertpedagógiai tevékenységet meghatározzák, nagy részét az iskolai oktatásban is lehet érvényesíteni. Azt mondanám, hogy a tanár *koncertpedagógiai affinitása* megítélhető órai tevékenysége alapján, azt megvizsgálva, hogy az alábbiakban felsorolt elemek közül mennyit, milyen gyakorisággal használ. A tanórai koncertpedagógia persze tűnhet fából vaskarikának, hiszen az iskolai oktatás és a hangversenytermi befogadóvá nevelés különböző színtereken zajlik, és sok tekintetben különbözik egymástól, mégis, vannak olyan elemek, amelyek mindkét területen hasznosíthatóak. Igazán nem volna rossz, ha a koncertpedagógia szemléletének beszivárgása segítene a hagyományos iskolai zenei nevelés

szemléletmódjának megújításában. Nézzük tehát, melyek azok az elemek, amelyek koncertpedagógiai szemléletet képviselnek az énekórán:

- Az énekórákon túlnyomóan kétféle tevékenység jelenik meg: *éneklés és zenehallgatás*. Ezeket egészítik ki (korosztálytól függő mértékben) az éneklést segítő készségeket fejlesztő tevékenységek és a zenehallgatást, befogadást segítő elméleti és kultúrtörténeti tartalmak, de csak a célnak megfelelően korlátozott mértékben.
- A zene nem tudományként, hanem *művészetként* kerül bemutatásra, az énekóra nem ismeretek átadására, hanem *zenei élmények megélésére* szolgál.
- Az örömszerző énekléshez és a befogadói tevékenységhez *nem tartozik számonkérés, osztályozás*.
- A kisiskolásoknál a zenehallgatáshoz *játék, mozgás, tánc* kapcsolódik.
- A nagyobbaknál *kreatív zenés játékok*, amelyek a zene belső világát, rendszerét, összefüggéseit és hatásmechanizmusát segítenek feltárni.
- A lehető legtöbb alkalommal szólal meg *élő zene az órán*, a tanár, a diákok vagy meghívott vendégek előadásában.
- Az órai éneklést bizonyos műfajok esetében hangszer, lehetőleg a tanár zongorajátéka kíséri.
- A zenehallgatás anyaga változatos, nem ragad le egyes korszakoknál, műfajoknál, a koncertek műsorának (kívánatos) sokszínűségét modellezi.
- Egy-egy zene többször is elhangzik az órán.
- A zenehallgatás alkalmával a művek egészben (is) megszólalnak, *a zene nem illusztráció*, szemelvény, hanem a befogadás tárgya.
- A zene csak *kiváló hangminőségben, jó előadásban*, lehetőleg multimédiás formában szólalhat meg az órán.
- A zenehallgatáshoz *megfelelő időt kell biztosítani*, lehetőleg a hangverseny körülményeit idéző feltételeket kell teremteni. („Heti koncert” az énekórán.)
- A tanár segíti *a diákok iskolán kívüli zenehallgatását* művek, felvételek ajánlásával, otthoni zenehallgatási feladatokkal, kiegészítő információkhoz való hozzáféréssel.
- A tanár (az iskola) rendszeresen él a koncertpedagógia iskolán belüli és iskolán kívül elérhető lehetőségeivel, igénybe veszi a koncertpedagógiai szolgáltatásokat, támogatja a gyerekeket és családjaikat abban, hogy hangversenytermi élményekhez juthassanak.

Mindez valójában nem jelent újat, inkább csak hangsúlyeltolódásról van szó: az ismeretek és zenei készségek fejlesztése itt a befogadói kompetenciák fejlesztését szolgálják, a zenehallgatás és az örömszerző zenei tevékenység (éneklés, kreatív játékok) uralják a rendelkezésre álló szűk időt, az iskolai énekóra bizonyos értelemben a hangversenytermi tevékenységet modellezi, kapcsolatot teremt a valós zenei élet, zenei környezet és az iskola között.

Művész- és tanárképzés

A nagyvilágban a koncertpedagógiai tevékenység jelentős részét gyakorló muzsikuskok végzik, akik művészi tevékenységük mellett tanulnak bele a zeneközvetítésbe, a különböző gyermekkorosztályokkal való kommunikációba. Nemcsak abban az esetben merülhet fel az ilyen tevékenység szükségessége, amikor a zenész valamilyen külső oknál fogva, mondhatni kényszerből végez zeneközvetítő munkát, hanem a művész belső indíttatásként, művészi kiteljesedése részeként, küldetesként és az önkifejezés új formájaként is megélheti ezt a fajta tevékeny-

séget. A képzésnek kettős feladata a művészképzésen belül *egyrészt kialakítani a jelöltekben ezt a motívumot és attitűdöt, másrészt segíteni kifejlődni a zeneközvetítés ezen formáihoz szükséges kompetenciákat.*

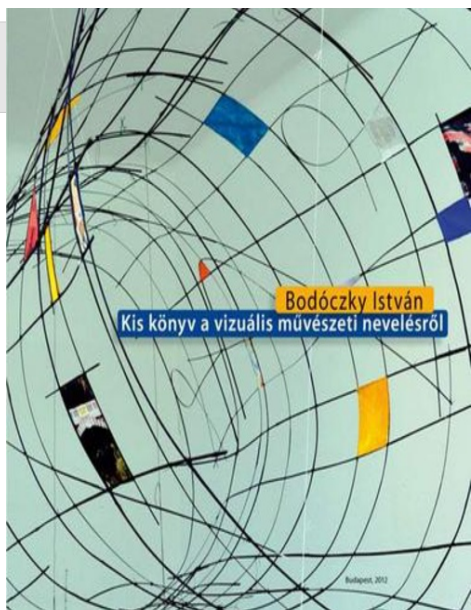
A zeneoktatás és zenei nevelés különböző területei között alapvetően az alkotáshoz, reprodukcióhoz és befogadáshoz való viszonyulásban van különbség. Az lenne a helyes, ha a céloknak megfelelően jobban differenciálná ez a viszony. Zenepedagógus-képzésünk hagyományai reprodukció- és képzésközpontúak, pedig alapvetően a zenetanárokra vár a zeneközvetítés, a befogadóvá nevelés feladata is. Nem ennek a hagyománynak az értékeit és eredményeit megkérdőjelezve, hanem a közönségnevelés, a zenehallgató- és fogyasztó tömegek befogadói kompetenciái fejlesztésének szempontjait hasonló rangra emelve, azok fontosságát felismerve, hangsúlyozva és a képzésben is érvényesítve kellene továbbfejleszteni, kiegészíteni a zenetanárok képzését. Ennek érdekében fontos volna, hogy a koncertpedagógia szemléletével, alapvető eszközeivel és a benne rejlő lehetőségekkel és kihívásokkal minden leendő zenetanár megismerkedjen, függetlenül attól, hogy alsó vagy középfokon, zeneiskolában vagy a közoktatásban, gyakorló zenészként vagy tanárként folytatja-e majd tevékenységét. A koncertpedagógia által integrált számtalan irányzat, módszer, tevékenységforma megismerése távlatokat nyithat a leendő pedagógus számára, nyitottá teszi ezek befogadására, tapasztalatait tágabb (nemzetközi) összefüggésekbe helyezi, hozzásegítheti ahhoz, hogy részese legyen annak a paradigmaváltásnak, amely az ezredforduló zenei nevelését világszerte meghatározza.

Szakirodalom

1. *A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.* (110/2012. (VI. 4.) Kormányrendelet) Magyar Közlöny 2012/66. 10 635–10 848.
2. Arts Council England (2010): *Grants for the arts – audience development and marketing.* URL: http://www.artscouncil.org.uk/media/uploads/doc/audience_development_and_marketing_2010.doc (Utolsó letöltés: 2013. november 5.)
3. Cook, N. (2000): *Music – A Very Short Introduction.* Oxford University Press. Oxford.
4. Dahlhaus, C. és Eggebrecht, H. H. (2004): *Mi a zene?* Osiris Kiadó, Budapest.
5. Eggebrecht, H. H. (2009): *A nyugat zenéje.* Typotex, Budapest.
6. Horváth H. Attila (2011): *Informális tanulás.* Gondolat Kiadó, Budapest.
7. Janurik Márta (2008): Betöltik-e szerepüket az iskolai ének-zeneórák a mai oktatásban? *Iskolakultúra*, 107–117.
8. Kodály Zoltán (1982): *Visszatekintés I–II.* Zenemű Kiadó, Budapest.
9. Körmendy Zsolt (2010): A közönségnevelés tudománya. *Iskolakultúra* Szeparátum 3–13.
10. Kroó György és Feuer Mária (1972, szerk.): *Vita a zenepedagógiáról.* Zenemű Kiadó, Budapest.
11. Lissa, S. (1973): *Zene és csend.* Gondolat Kiadó, Budapest.
12. Művészetek Palotája: Partneriskola-program (tájékoztató), 2013/2014. tanév
13. Ong, W. J. (2005): *Orality and Literacy.* Routledge – Taylor & Francis Group, New York.
14. Pernye András (1974): *Előadóművészet és zenei köznyelv.* Zenemű Kiadó, Budapest.
15. Retkes Attila és Várkonyi Tamás (2010, szerk.): *Zene, művészet, piac, fogyasztás – NKA kutatások 5.* Kultindex, Budapest.
16. sz. n, (Szerző nélkül, 1962): Az ismeretterjesztés néhány problémájáról – vitaindító. *Parlando.*, 1–4. URL: http://www.parlando.hu/1962/1962-02-01_Ismeretterjesztes.htm (Utolsó letöltés: 2013. november 17.)
17. Varró Margit (1989): *Zongoratanítás és zenei nevelés.* Zenemű Kiadó, Budapest.
18. Vedres Csaba (2006): *Mi az, hogy könnyűzene?* Kairosz Kiadó, Budapest.
19. Vitányi Iván és Sági Mária (2003): *Kreativitás és zene.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
20. Welch, G., Saunders, J. and Himonides, E. (2012): *European Concert Hall Organisation (ECHO). An Initial Benchmarking Study of Education, Learning and Participation.* International Music Education Research Centre Institute of Education, University of London. URL: http://www.music-education-2012.de/ECHO_IOE_benchmarking_study.pdf (Utolsó letöltés: 2013. november 5.)

Kortárs – tanítás – művészet

*Pataky Gabriella**



Bodóczy István (2012): Kis könyv a vizuális művészeti nevelésről. Vizuális és Környezetkultúra Fejlesztéséért Alapítvány, Budapest

Bodóczy István 1974-ben kezdett tanítani a Kis Képzőben (Képző- és Iparművészeti Szakközépiskola), éppen tíz évvel az után, hogy festő szakra beiratkozott a Képzőművészeti Főiskolára. Jelentős szerepet játszott a rajztanítást vizuális neveléssé reformálók mozgalmában, a tanárképzés megújításában, gyakran hangsúlyozva, mennyire fontos, hogy a pedagógusképzés oktatói ne szakadjanak el a mindennapi iskolai gyakorlattól, a gyerekektől. Negyven éves tanári tapasztalattal a háta mögött kivette részét a hazai rajztanítás állapotának országos felméréseiből,¹ több tanterv és kerettanterv, oktatási segédlet megírásából. Aktívan kutatja a magyar és a külföldi jó gyakorlatokat és publikál² ezek kiaknázhatóságából (is). Magával ragadóan tanít gyerekeket, tanárképzősokeket, doktori hallgatókat. Pedagógiai és művészi pályája elválaszthatatlanul összefonódott. Figuratív expresszionista festőből lett „sárkányos”. Bambuszból, papírból készít függesztett térplasztikákat, szabadkörvonalas képeket, reptethető papírsárkányokat. Új könyvének borítójához Koronczai Endre, a kötet tervezője (maga is egykori kisképzős) Bodóczy *Permanent Food* című művének fotóját használta. Ez a kiállítótér nagy részét betöltő könnyű, de nagy kiterjedésű, keresztül-kasul szellős, légyes csatorna a ráapplikált képek, szövegek kiegészítésével a tanítás kommunikációs potenciálját jelenítette meg. Bodóczy ízig-vérig kortárs képzőművész: munkái a jelenhez kapcsolódnak, mindenkori valóságunkra reflektálnak. Így aztán nem csoda, hogy tanítványai tanulmányrajzai, nem feltétlenül csak a „kockától az aktig”³ (Szalai, 1974) mutatják meg a világot, de még egy kuglófról készült tökéletes stúdiumról is leolvasható, hogy iskolai feladatai ellene hatnak a gyerekeket saját koruktól elidegenítő tendenciáknak. (A beállított tárgyak öncélú megfestése helyett feladatainak, modelljeinek választott tárgyai új, jelenkori kontextusba kerülnek, átlényegülve új értelmet nyernek.)

A könyvből az első sorokban kiderül és precízen körvonalazódik, mi módon töltötte ki eddig a művészetpedagógia a szerző életművét: „Számomra a tanítás művészeti alkotó tevékenység, aminek lényege az alakítás, amely során az alkotó és a médium kölcsönös együtt hatásban van egymással, a tanár és a diák állandó interakciója mindkét aktív résztvevőt alakítja, formálja.” Anélkül, hogy ostorozná a szakmát, vagy kritikát fogalmazna meg, amiért a kortárs művészet helyett még mindig csak a modernizmus óvatossága jellemzi a vizuális

* Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kara, Vizuális Nevelési Tanszék, adjunktus patakyella@gmail.com

1. 1996–2000 között a MIF Tanárképző Tanszékén indított *Tölgyfa Program* (komplex vizuális nevelés tankönyvcsalád) sorozat szerkesztője. 2001 A vizuális nevelés helyzetfelmérésének megbízott vezetője OKIOM. 2001 *A hátrányos helyzetű gyerekek tanítását segítő művészeti nevelés* elnevezésű Phare program egyik vezetője. 2003 Az OM megbízásából a NAT revízió Művészetek szakbizottságának egyik vezetője. 2005 Az új rajz érettségi bevezetésén dolgozó munkacsoport tagja. 2006 NAT revízió Művészetek szakbizottságának vezetője. 2010 A Művészetek műveltségterület fogalomhálójának összeállítója.
2. 2003. *Vizuális nevelés*, (egyetemi jegyzet), MIE. 2003. *Vizuális művészeti projektek az oktatásban*, MIE Módszertani füzetek. 1998. *Vizuális nevelés II. Feladatgyűjtemény és tanári kézikönyv*, Helikon Kiadó, Budapest.
3. Szalai Zoltán (1974): *A kockától az aktig*. Corvina Kiadó, Budapest.

órákat, a tantárgy speciális szempontrendszerére alapján kínál változtatási lehetőségeket. A kortárs művészet és a kortárs pedagógiai módszerek kölcsönhatásában, a két terület összefüggései között látja a megoldást a gyerekek, tanítványaink kreatív problémamegoldásának iskolázására. A beláthatatlan, megjósolhatatlan fordulatokkal előttünk álló jövő ezt a fejlesztést, felkészítést kívánja meg.

Ez a könyv szétválaszthatatlan *Bodóczy István: DO IT – A tanítás, mint alkotás* című, a BTM Budapest Galériában 2012. június 7-én nyílt, saját tanári, művészetpedagógiai munkáját sajátos művészeti projektként, koncepcuális műként bemutató kiállításától. A kötet első felében, új és korábban már publikált művészetpedagógiai írások olvashatók.⁴ A tudományoskodást nélkülöző, közvetlen stílusban, szemléletes, személyes példákkal, helyzetjelentésekkel tűzdelt közegben ismerkedhet az olvasó a jelen kihívásainak megfelelő tanítással. Közben azért érdemes résen lenni, – minden szó számít! A kiállítás címét például vehetjük angol nyelvű biztatásnak: *Do it!*, azaz *Csináld Te (is)!* De rögtön elgondolkodhatunk azon is, milyen műtípust takar ez a kifejezés: „*olyan koncepcuális művek gyűjteményének elnevezése, melyet Hans Ulrich Obrist és Christian Boltanski koncipiáltak. Az alkotások maguk csupán művészek utasításai, amik alapján bárki megvalósíthatja a műveket.*” – írja Bodóczykiállításához fogalmazott szövegében. A könyv ezen része mintegy kiegészítése, frissítése a Magyar Iparművészeti Egyetemen, 2003-ban megjelent *Vizuális nevelés* című jegyzetnek. A cikkek (a tanítás helyszíneitől, a szabályozó dokumentumok említésén, a (rajz)tanár, a művész elhelyezésétől korban és térben, a kreativitás, a tehetség, az etika, az integráció, a transzdiszciplinaritás kérdésein át, a nyitás, az értékelés, a jövő víziójáig) a tanárképzés alapforrásai közé valók.

A „kis könyv” másik részét a kiállító terem falait borító diákmunkák és az azokról készült írások töltik ki. A kiállítást *Bodóczy István* azoknak a tanítványainak ajánlotta, akiktől sokat tanult,⁵ a fejezetet pedig a következő szavakkal vezeti be: „*...tanítási gyakorlatom műtermi feladatait csoportokba rendezve mutatom be. A műtermi munka számomra legfontosabb nevelési, képzési, szempontjait tekintettem a rendezés alapjának. Oldalpáronként más-más szempontot mutatok be, tanulói munkákkal illusztrálva.*” Ebben a részben egy vizuálisan is gazdagon szemléltetett feladatgyűjteményt tár az érdeklődő elé. Egy művészeti iskola válogatottan motivált tanítványai körében kibontakozó, sokkal inkább facilitáló művésztanári, mint mesterszerű mintakövetést sugalló, közös kísérletezésre is buzdító műtermi pedagógus kollekciója ez. Mégsem érzi az olvasó, hogy a feladatokat ugyanígy kell hazai pályán is levezényelni. Nem recepteket kapunk, nem előírást, inkább buzdítást, bátorítást, biztatást arra, hogy változtassunk ezeken, módosítsuk, vagy vessük el őket, hogy saját feladatainkat kitalálhassuk, éppen olyanra, ahogy azt a mi valóságunk megkívánja. A kiállításon is bemutatott, itt megjelenő alkotások nagy része fotódokumentáció. Ezek a tanítási folyamatot reprezentáló tablók pontosan leképezik *Bodóczy István* vizuális nevelésében a komplexitást, az életszerű modalitás váltásokat.

Ha a könyv elválaszthatatlan a tanári életmű-kiállítástól és nem lehet említés nélkül hagyni a megnyitót és a könyvbemutatót sem, akkor az azt szorosán követő, a szomszédos KAS Galériában, *Rejtett szimmetria* címmel megnyílt kiállítást sem.⁶ A könyv és a két kísérő esemény együtt képeznek egységet.⁷

4. Projekt a projektben az Irány.hu szakmai lap életre hívása, melynek lapjain is találkozhattunk soraival időről, időre.

5. Megnyitóbeszédében *Orosz Csaba* interaktív, öngerjesztő-tanítás-tanulás folyamatként, szerepegalizáló aktusként méltatta ezt az ajánlást.

6. A mű címéről *Bodóczy István* a kiállító galéria honlapján így ír: „Permanent food (tartós táplálék) elnevezést egy olyan kiadvány sorozat címéből kölcsönöztem, amelyet *Maurizio Cattelan* szerkeszt, különböző magazinokban talált képekből állít össze egész gyűjteményt, amelyek az eredeti kontextusból kiragadva, „hajléktalan képekként” is hatnak. A minden eredet megjelölést nélkülöző kiadványok felhívják a figyelmet arra, hogy a kép, csakúgy mint egy szelet sajt társadalmi produktum, abszurdnak tekinthető egyetlen személyhez kötni az alkotásokat, gondolatokat.” <http://www.budapestgaleria.hu/index.php?inc=esemeny&vev=2012&vhonap=6&vnap=14&ev=2012&honap=6>

7. A kiállításmegnyitót, vagy a kiállítás időtartama alatt megszervezett könyvbemutató rendezésének módja is híven tükrözi ezt, no meg azt, hogy a jó tanár képes hátr lépni és másnak, a tanítványoknak, is demokratikus teret engedni: A megnyitón az 1975-ös

Bodóczy István könyvét mindenkinek szívből ajánlom, aki a kortárs kultúra elkötelezettje, a művészetpedagógia, a vizuális nevelés iránt érdeklődik. Jegyzetként minden pedagógusképző vizuális szakirányban tanuló diákja haszonnal forgathatja. A könyv maradandó lenyomata a kiállítás köré szervezett eseménysorozatnak; katalógus, tankönyv, képes emlékkönyv, kisregény a vizuális nevelésről.⁸

Várjuk a következő kötetet. *István, just DO IT!*

ősbemutató után újra elhangzott Edoardo Sanguineti *Traumdeutung* című darabja, *Pálos Miklós* rendezésében, a könyvbemutatón pedig, – a kiállított művek között, a nyári vakáció kellős közepén is nagy tömeget vonzó eseményen –, meghívott művészetpedagógusok: *Bóta Ildikó, Gerber Pál, L. Ritók Nóra, Orosz Csaba, Pecze János, Rátonyi Kinga* és *Neil Wolstenholm, Seres Szilvia, Szabics Ágnes, Szabó Zsuzsanna* saját tanári alkotótevékenységüket illusztráló vetített képek villámbemutatókat tartottak.

8. http://www.youtube.com/watch?v=2oH_yfOgl8

Az „érett” pszichológia az „éretlen” pedagógiáról – töprengések Berentés Éva könyvének olvastán

Trencsényi László*

Az meglett ember... ki tudja...

(József Attila)



Berentés Éva (2012): Az érett személyiség – Az emberi siker, a hatékonyság, és a boldogság személyiség háttere. Pro Personal Kiadó, 220 oldal

Régi retorikai fogás: ha mondanivalónk fontosságát kívánjuk hangsúlyozni, akkor a diskurzusban keresünk olyan nézetet vagy személyt, akinek indulatoktól sem mentes kritikáját tesszük meg gondolatmenetünk talapzatául. *Berentés Éva* szakmája (a tiszteletünkre igazán méltó empirikus alapozottságú pszichológia) és személye (a tiszteletünkre igazán méltó negyven éves kutatói és felsőoktatói – benne pedagógusképzési – pályája) büszke öntudatával adta közre könyvét. Némi „amerikai” promóciótól sem riadt vissza. Most nem az egyetemi könyvbemutatóra hívott kötekedő kedvű rádiós újságíró, *Fiala János* viharos fellépésére gondolok 2013 tavaszáról, hanem a könyvborítóra jegyzett alcímre, hogy ti. Az „érett személyiség” című könyv

egyenesen „az emberi siker, a hatékonyság és a boldogság személyiség hátterének” fogalmazványa. (Bizony ez már majdnem úgy hangzik, mint tudományos diskurzusainkba alig bevont *L. Ron Hubbard* „pedagógiai” műve: „*Út a boldogsághoz*”).¹ Nos, *Berentés* is kritikai talapzatot keresett művéhez. Kettőt is. Az egyik a pedagógia, sokat tépázott diszciplínánk, a nevelélmélet, s a másik a rendszertelenség (ti. más, korábbi személyiségelméletek körében). Mindkettőhöz lenne egy-két szavam.

Joggal lehet az empirikus tudományokhoz képest elmaradt és szétzilált nevelésfilozófián fogást keresni. De van abban valami szellemi sportszerűtlenség, hogy „Az érett személyiség”, a pedagógiai célrendszer újralkotására szólító írás kritikai argumentumának fókuszában *Aczél György, Ágoston György és Bábosik István* állnak. Az első két szerző jelenik meg a már-már parodisztikusan kárhoztatott „szocialista személyiség” hivatkozási alapjaként (az emlékezetes ideológus-politikus ráadásul „apokrif” módon egy lábjegyzetben a 21. oldalon). Az *Ágoston-mű*, a *Báthory* névadói leleményéhez fűződő „maratoni reform” kezdete, a pedagógiai innovációban és gondolkodásmódban paradigmaváltást ígérő 1972 előtt született.² Ennél a dolog jóval bonyolultabb. A „szocialista személyiség” modellje (ama bizonyos mindenoldalúan és sokoldalúan fejlett ember utópiája) nemcsak eme lapos, publicisztikus megfogalmazásaiban létezett. Ennek hagyománya mögött ott a XIX. századi klasszikus né-

* ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, egyetemi docens, tanszékvezető, trencsenyi.laszlo@ppk.elte.hu

1. *Mikonya Györgynek és Szarka Emesének* jár az elismerés, hogy hazánkban elsőként kísérletet tettek ennek az ideológiának tudományos elemzésére (*Mikonya és Szarka, 2009.*). S majd *Máté-Tóth András* és *Nagy Gábor Dániel* láttak hozzá, hogy a szociológia problematikáját valószínűleg tudományos diskurzus tárgyává tegyék *Máté-Tóth és Nagy (2011)*. Mi ezúttal nem kívánjuk erre a bonyolult jelenségvilágra erőszakkal figyelmen kívül hagyni (ámbar ha a Szarka Emesének az „új vallásos mozgalmak”, kvázi-vallások körében is értelmezett elemzésébe vont EMK – erőszakmentes kommunikáció – gondolatvilágát nézzük, akkor ez *Berentés* könyvében is megjelenik), csupán utalunk arra, hogy egy írásmű címadásának is lehet a szerzőtől független konnotációja.
2. Vö. *Báthory (2001)*, *Trencsényi (2011)*.

met filozófia gondolkodásmódja az emberről *Hegeltől Schillerig*. Sőt a kritikus *Karl Marxig*, aki éppen az embernek az osztálytársadalom viszonyai közepette létrejött „megosztottsága” társadalmi jelenségét állította a „teljes ember” (Lukácssal szólva: *emberegész*) megvalósíthatóságának gondolatával szembe. Az egykori szocialista ideológia, a „létező szocializmus” ideológiája a megvalósíthatatlanság realitásával szembesülve kényszeredett pedagógiai receptkönyvvé egyszerűsíteni a filozófiai gondolatot.³ A marxizmussal – olykor a marxizmus paródiáival – haladó filozófiai emberképnek más előképei is voltak. *Vekerdy Tamás* kedvelt célpontja a *Kairov-i* szovjet pedagógiai kézikönyv (*Kairov*, 1950), melyben bornírt receptkönyvet sejtet előadásaiban. *Kairov* valóban nehezen értelmezhető filozófusnak, bár a jeles iskolakritikus pszichológus által idézett „pontok” (így a faliújságfelelős kötelezettségei) nincsenek szövegszerűen a kötetben. A hosszú életű francia kommunista teoretikus *George Snyders* is arra volt jó a hazai pedagógiának, hogy a „szocialista pedagógia” pedológiaellenes (értsd: reformpedagógia-ellenes) hagyományait igazolják vele *Neill-kritikára* kihegyezett könyvével (*Snyders*, 1977).⁴ De, ha az olasz *Gramsci*, nyomában *Manacorda* munkásságát (*Gramsci*, 1979; *Manacorda*, 1973) nézzük, vagy a lengyelekét (*Chmaj*, 1969; *Suchodolsky* 1964; *Lewin*, 1973), akkor felleljük a filozófiai rendszeralkotás folytonosságát egészen a század utolsó harmadának modernizációs kísérleteiig, a mi *Gáspárunkig*, *Mihályunkig*, de akár *Paolo Freireig* is. Akkor felismerjük a filozófiai hagyomány értékes darabjait.⁵ De ne vágjunk a dolgok elébe...⁶ Hiszen a klasszikus – német – filozófia nyomait nem csupán ezeknél a baloldali-modernista, marxista-marxizáló – a marxizmussal önvizsgálatban megküzdő – gondolkodóknál lehet felismerni. A XIX. század polgári tudományos pedagógiája is e nyomokon haladt. A célrendszer megfogalmazásának kérdésében mindenképp. Gondoljunk csak *Kármánra*, *Waldapfelre*, (a maga módján) *Imre Sándorra*, *Schnellerre*, de mindenképp *Fináczyra*. Vagy a hazai katolikus pedagógia máig mintaadó személyeként vállalt – reprintben napjainkban újra hozzáférhető – *Marcell Mihály* is ezen az úton haladt (*Marcell*, 2002). Nem véletlen – csak éppen a *Berentés-kritika* élet tompítja – hogy a kötet bevezetőjét író kolléga, mint „nagy visszatérést” ünnepli a „köznevelésinek” nevezett törvény beiktatását, mintegy igazolandó a *Berentés-munka* aktualitását.⁷ A protestáns hagyományokban egyébként mintha elmozdult volna a csupán filozófiai (esetleg teológiai) ihletésű gondolkodási modell. A franciás tájékozódású kolozsvári *Felméri Lajos* munkásságát is hasonlóképp méltatja *Pukánszky Béla* is (*Pukánszky*, é. n.) de a hitvalló *Karácsony Sándor* figyelme is közelebb kerül a praxishoz (az empiriához). *Szenczi Árpád* sem véletlenül fűzi egy-

3. *Szerdahelyi István* gondolatmenete számomra e vonatkozásban mértékadó (*Szerdahelyi*, 2005).

4. NB színes – itthon alig ismert – munkásságának e darabját adták ki hazájában is a legtöbbször. Utolsó, negyedik kiadása 1985-ben látott napvilágot Párizsban.

5. Kollégáim, az ELTE PPK Alkalmazott Neveléstudományi Tanszék műhelyében *Peter McLaren* nevét és művét tartják fontosnak e sorban említeni. Köszönet *Mészáros Györgynek*, hogy e vázlatban már említett átfogó elméleti kutatásban utóbbiak munkásságának feldolgozására készül. Ebben a „brainstormingban” a nemzetközi irodalomból egyébként *Illich* és *Postmann* neve hangsúlyozódott. Ugyanezen a „workshopon” a hazai neveléstudományi *diskurzusból Karácsony Sándor*, *Gáspár László*, *Bábosik István*, *Mihály Ottó*, *Loránd Ferenc* és *Zrínszky László* neve emelkedett ki, sajátos az igény *Knausz Imre* munkásságának neveléstudományi reflexiójára. Az interdiszciplínák képviselői közül *Csányi Vilmos*, *Csepeli György*, *Hankiss Elemér*, *Vekerdy Tamás* életművének feldolgozására mutatkozott igény. (Utóbbiak neveléstudományi érvényű megnyilatkozásait *Lénárd Sándor* és *Rapos Nóra* „körkérdése” fogja értelmezni ugyanebben a folyóirat számban.)

6. A hazai neveléstudományi gondolkodásban *Faragó László* és *Kiss Árpád* könyve a (nem egyszerűen „politikai megrendelésnek”, hanem a szakma fejlődő önmozgásának is tulajdoníthatóan) már a háború után készült s megjelenése után jóformán azonnal betiltatott, ma is csak reprintben hozzáférhető. (*Az új iskola kérdései*) S ebbe a vonulatba kell sorolnunk *Mérei Ferenc*nek sokáig lappangó, a nyolcvanas években közreadott előadását, az *Iskola és demokráciát*. Jellegetes e műben a szerző pszichológiai és pedagógiai-neveléstudományi-neveléstudományi kultúrájának ötvözete. (*Mérei*, 1987) Az európai-euroatlanti folyamatokat illetően teljes egyetértéssel találkozva a „kopernikuszi fordulatnak”, azaz a paradigmaváltás nagy pillanatának *Németh András* a reformpedagógia keletkezését tekinti (*Németh*, 1992).

7. Mint ahogy az sem véletlen, hogy a 2010. évi parlamenti választások utáni oktatáspolitikai pedagógiai ideológiájának, társadalom- és mentalitásképeinek tárgyszerű – bár mi tagadás, kritikus – leírására magam is a XIX. századhoz való visszatérést alkalmaztam (*Trencsényi*, 2010).

be Neveléstanában a gyermektanulmányozó *Nagy Lászlóval* a földesi-debreceni-Tavaszmező utcai professzort (*Szenczi, 2000*).

Beismerem, nem kérhető számon egyetlen pszichológiai művön másfél évszázad pedagógiai gondolkodás-módja. Magam is csupán vázlatát készítettem el fentebb egy stratégiai értékű kutatás történeti aspektusának, mely munkahelyem, az ELTE Pedagógiai Pszichológiai Kara Alkalmazott Neveléstudományi Tanszékének, illetve Doktori Iskolája Neveléstudományi Műhelyének maga vállalta feladata az elkövetkező évekre. De az már megjegyzést érdemel, hogy a „szocialista embertípus” elméleti eróziójára adott válaszként kizárólag *Bábosik István* munkájára hivatkozik – egyébként hasonló kritikai hevülettel. Mi tagadás, *Bábosik* professzor munkásságának nagy ívű, legutóbbi szakasza gondos tudatossággal, a nemzetközi tájékozódásban dinamikus felzárkózással kereste az új viszonyokhoz való alkalmazkodást, s alapvetően a „modernista” nevelésfilozófiai paradigmában maradt. Így jutott el – lefejtve e gondolkodásmódról a közvetlenül ideologikus felhangokat – a *konstruktív személyiség* fogalmához, melynek (most a fontos részletektől eltekintve) lényege a célrendszerrel illetően az a kettősség, mely feloldja (megőrizve megszünteti) a világi vagy evilágon túli transzcendenciának adott, valami „nagyobb” univerzálának alárendelő prioritást, s az egyéni boldogság és társadalmi hasznosság *egybefüggő értékrendszerébe* helyezi azt. NB *Berentés* is egy ilyen dichotómiában gondolkodik, s *Suchodolsky* – s nyomában *Mihály* – is, amikor a perszonalizáció és a szocializáció kettős feladatában jelöli meg a nevelés lényegi funkcióit.⁸ Mindenesetre a „maratoni reform” útjára lépő hazai nevelésfilozófiai gondolkodók más paradigmákig is eljutottak. S olyan szerzőkről, olyan művekről kell itt beszélni, melyek hivatkozása – akár kritikája természetesen – elvárható lett volna szerzőnktől. Ráadásul jellemzőjük, hogy igenis *rendszerben gondolkodtak* a nevelés céljaként, eszményeként tételezhető személyiségről.⁹

Fontosnak tartom ezügyben, mintegy „zárójelben” megjegyezni, hogy a „transzcendens” szolgálat-elvének féltése vezette a 80-as években német evangélikus szerzők tollát, amikor a spiritizmus fertőjében „elhelyezve” tárgyalták igen harciasan berzenkedve a Waldorf-pedagógiát, mint – akkor még nem használtuk a szót – quazi-vallásos jelenséget (*Kögler, 1991*). Más kérdés, hogy a protestáns pedagógiai gondolkodás egy évtizedre rá árnyaltabb, elfogadóbb, megengedőbb, „asszimilálhatóbb” partnert talált az antropozófiában (*Alföldy-Boruss, 2000; Zila, 2000*). Ugyan ha mélyebben belegondolunk, akkor a Waldorf-pedagógiában nem is ez a „felcserélhető, leváltható transzcendens” a „veszélyforrás” (ti. annak, aki a szolgálat-elvű pedagógiát vállalja), hanem sokkalta inkább az „önmegvalósítás” mint önérték, mint akár pedagógiai cél. (Vö. *Mihály* álláspontját a már-már antipedagógiát hirdető aszimmetriáról (*Mihály, 2008*). Az általunk imént emlegetett, 1950-es *Kairov* is egyetlen levezetésű célt ismer: a társadalom szolgálatára rendelt ember ideálját (ebben a vonatkozásban a paradigmát illetően semmiben sem különbözik – még ha látszatra evilági is a cél „forrása” – a különböző, valóságosan vallásos eredetű cél-levezetésektől. A 70-es években, a *Berentés* által kritikával hivatkozott *Ágostonnak* már eszébe jut, hogy a „társadalmi ember” és a „magánember” közti feszültségből gondolati problémát csináljon, s a maga sajátos módján fel is oldja: a „két emberi lényeg” kívánatos egybeolvadását a meghatározatlan, de biztosan el-

8. A maga nemében persze ez a kettősség is a „megosztott ember” képének felfogásából eredeztethető, a „kettős élet” realitásából. Melynek abszurditását végül is versben, metaforában oldotta meg/fel *József Attila*: „hiába fűrésztöd önmagadban, csak másban moshatod meg arcodat”.

9. Külön fogalomtörténeti elemzésre érdemes az „érett”, sőt – *Berentés*nél – az „érték- és érzelemalapú érett” személyiséghez vezető út. Amikor az egyén és a „megművelt” egyén közti minőségi különbséget kellett kifejezésre juttatni, akkor jelentéshasznáddal a „személyiség” fogalma értékelődött fel (lásd, például a mi *Schneller*ünket), majd amikor – *Ady* nyomán? „minden ember fenség”-e fogalom valamennyi emberi egyén természetes (nem természeti!) minőségét kifejezte már, akkor indult meg a „tökéletesített” személyiség minősítésére a jelzők hozzárendelése. Az iróniából érezni: merőben a doktrínák „fejlődéseként” értelmezem e folyamatot, új empirikus tapasztalat az „emberi minőségről” voltaképpen nem rendelődött hozzájuk. Vö. még: *Völgyesi, 1942*.

érkező jövő kilátásaként feltételezi. Az általunk hivatkozott, *Berentés* munkájából nagyon hiányolt, nagyjából e gondolati feladattal, *Ágostonnal* egyidőben küzdő *Mihály Ottó*, célelméleti könyvében szintén feldolgozza ezt a „kettősséget”. S ha ekkor még igazán nem tör is ki a hagyományos paradigmából, de elemzéseiben, kiindulópontjaiban tudatosan és indulatossan ostromolja a paradigma határait. Munkájában megjelenik a társadalmi szerepek létezésének beépítése a célrendszerbe, mint a társadalmi valóság, az egyéni létezés mód jól megragadható, a nevelés célrendszere szempontjából lényegien új felfogás. A szerep fogalma ezidőben jut el a hazai szociológiai gondolkodásba, *Heller Ágnes* hasonló óvatossággal és határait feszegető indulattal vezeti be a fogalmat, *Mihálynak* nyilvánvalóan ő is forrása. Ahogyan nem sokkal később, korai munkámban magam is megpróbálkoztam a szerepelméletet konstruktív módon alkalmazni pedagógiai diskurzusban (*Trencsényi*, 1983).

Gáspár Lászlóról, Mihály Ottóról, Nagy Józsefről készülök szólni e körben. Az ő jelenlétüket hiányolom az így leegyszerűsített kritikai térben.¹⁰

Gáspár önmagával is küzdelmet folytató gondolati pályáján eljutott a radikális szakításig a doktriner, dogmatikus, „publicisztikus-ideológiai” célrendszer-fogalmazással, a célrendszerrel folytatott gondolkodás közvetlen pedagógiai ráakódásait lehántva – újbaldaliliként – a marxi gondolkodásmóddhoz nyúlt vissza, a valóság és a valóságos társadalmi viszonyok elemzésével (sajátos módon a reformpedagógiai hivatkozásokat, előzményeket el/kikerülve) rendezte a társadalmi tevékenységek köré, ezek struktúrájába a modernizált pedagógiai személyiségképet. A nevelés, mint a társadalmi tevékenységek pedagógiai reprodukciója, a társadalom eleven szövetében „termelő szubjektum” megoldáskíséret volt. Iskolakoncepciónak valójában működőképesnek bizonyult. Teoretikus talapzatából éppen a személyiségelmélet újraértelmezése maradt erőtlenné.¹¹ *Mihály Ottó* pécsi kísérletvezetői korszakában ezt próbálta – ugyan kollegiálisan – korrigálni, s megőrizve az „ember tevékenységeinek összessége” marxi, *Gáspár* által is igazolt elvét a *szabadidő* helyébe a logikailag-rendszertanilag sokkal alkalmasabb „mentálhigiénés programot” helyezte, ami leírásában, feladatrendszerében már erősen emlékeztetett a *Nagy József-i „személyes kompetenciára”* (*Mihály*, 1999).

S szólni kell a XXI. század iránt optimista, egyúttal a legtöbb kassandrai „csődjelentés” örökké aktív szerzőjéről, szakmánk „nagy öregjéről”, *Nagy Józsefről*. Rendszerbe szerveződő „kompetenciái” (személyes-kognitív-szociális-speciális) eltagadhatatlanul már-már pszichológiai látásmóddal az emberi bensőből megfogalmazott posztulátumok. Megkerülhetetlen – és igazán rendszerszerű – pedagógiai személyiségfelfogások bemutatása során (*Nagy*, 2010)!

Nem hagyható ki a nevelés célrendszeréről és funkcióiról való *modern* gondolkodás rövid történeti leírása annak említése nélkül, hogy erre az időre esik, – hazánkban mindenképp és a reveláció erejével hatott! – a „rejtett tanterv” elméletének felszínre törése az elméleti diskurzusban (*Szabó*, 1985), először belső kiadványban, majd 3 év múlva nyilvános kötetben is.¹²

10. Mi tagadás, *Nagy József* egy bibliográfiai *adat* erejéig fontos művével megjelenik a kötetben. Jómagam magyarázattal tartozom, hogy a nevelésfilozófusi igénnyel fellépő *Zsolnai József* munkásságáról miért nem ejtek itt szót. A „képességfejlesztő” programtól (mely bevallottan „individuálpedagógiai” alapozású volt az „értékközvetítő és képességfejlesztő” programig) haladó ívet *Zsolnai* munkásságában a tiszteletre méltó program elfogadtatásért vívott tiszteletre méltó, heroikus küzdelem merőben taktikai elemeként tudom értékelni, a „szocialista pedagógiáról” (mint ideológia-vezérelt közösségi pedagógiáról) való leválás dokumentumaként, bármekkora elméleti katedrális is épített fölébe.

11. Releváns társadalmi tevékenységeket tekintett a „társadalmi nevelés” kiindulópontjának és céljának, talajának és parnasszusának: így állt össze a szentlőrinci iskola alapján a *Gáspári* modell: termelés-gazdálkodás, tanulás-művelődés, közélet, szabadidős tevékenység. (E modell értékeit és hiányait volt módomban elemezni még *Gáspár László* életében (*Trencsényi*, 1997).

12. Megkockázatom azt, hogy az újfoklorizmusnak a hazai kulturális életben, sőt pedagógiai világában ekkortájt felerősödő hulláma nyomán terjedt el – szinte néprajzi lexikon-béli Csipkerózsika-álmából ébredve – a „belenevelődés” fogalma, *Kresz Mária* nyelvi leleménye (*Kresz*, 1949).

S míg *Gáspár* – békét és nyugalmat keresve innovációihoz – eklektikus megoldással a különböző társadalmi csoportok nevelési szükségleteihez kötötte az emberi történelem során létrejött iskolai (nevelési) modelleket (munkaiskola a proletárok gyerekeinek, a tanulóiskola a polgárságnak és a „nevelőiskola” az eliteknek), s egy belátható időhöz rendelt szép új világ számára szintézissé rendezte a „jövő iskoláját” (a szentlőrinci modell rendszertanában megerősödve),¹³ nos addig *Mihály Ottó* a modellt illetően is radikálisan továbbhaladt. A gyógypedagógiai indíttatású humanista emberképből *Mihály Ottó* (1970) az *Ágostom*al jóformán egy időben írt, ám a paradigmaváltásban előrehaladott „célelméleti” kutatásai folytatásaként (*Mihály*, 1974), a Humboldt-ösztöndíj során megismert '68-as kritikai polgári radikálisok (*Holt*, *Ilich* és mások)¹⁴ munkásságát megismerve, feldolgozva, hazánkban elsőként ismertetve eljut nem csupán a célrendszer paneljeinek korszerűsítő cseréjéig, de a radikális szakítás oly fontos jeleit mutatja, melyek nem kerülhették volna el *Berentés Éva* figyelmét sem. „A nevelési cél(ok) kitűzésének kérdését ezért nem kezelhetjük vegytiszta ideológiai-értéktételezési problémaként. Vagyis nem követhetjük a „hagyományos”, egyébként mindig is hamistudati mechanizmuson keresztül bejáratot, mely a nevelés céljainak kijelölését az „embereszmény lebontásával” vélte megoldhatónak. A különböző rendeltetésű (fajtájú, általánossági fokú) nevelési célok kijelölésének, meghatározásának feladata elméletileg sem oldható meg pusztán az eszmény – cél(ok) – feladatok – eszközök sorrendjét követő derivációs logikai mechanizmusokkal. Az elméleti megközelítésnek azt a determinációs mezőt kell megkísérelnie leképezni, amelyben maguk a célok is és a különböző objektív funkciók létrejönnek. A jövőben kialakítandó nevelési folyamat céljait, célrendszerét akkor közelítjük meg helyesen, ha a meghatározó tényezőket három „irányból” vesszük vizsgálat alá: a társadalmi-nevelési eszmény, a társadalmi és egyéni szükségletek-kihívások és a rendelkezésre álló nevelési rendszer felől” (*Mihály és Loránd*, 1987. 32). Kérjük az olvasót, ne idegenkedjen a kötet címétől, az Országos Pedagógiai Intézetben megjelent (akkor alacsony példányszámúnak számító: 1500) kötet fontos dokumentuma szakmánk fejlődésének, a maga módján az említett *Faragó-Kiss* kötet korszakhatárt jelölő pendantja. S ugyancsak kérem az olvasót, hogy a felzárkózás dokumentumaiként kövesse *Mihály Ottónak* még életében korán megszakadt életművének gyorsan egymás után következő fordulatait. *Az emberi minőség esélyei* című gyűjteményes kötet pontos tükre az marxista újbóloldali illúzióival majd a közép-európai polgári demokrácia illúzióival való leszámolásnak, a posztmodernben integrálódó elfogadó-nem békülő társadalomkritikának, voltaképpen az anti-pedagógiától való búcsúnak is, a „pedagógiai paradoxon” (ti. az egyén szabadsága és a társadalmi kényszerek feloldhatatlan ellentéte) egyre élesebb, mégis egyre rezignáltabb megfogalmazásának. Megkerülhetetlen annak, aki, mint *Berentés*, egyenesen „békésebb világtársadalmat” álmodik „szabadalma” nyomán. De megkerülhetetlen annak is, aki, mint *Berentés* – ugyanazon könyv ugyanazon oldalán – a társadalmi gondoskodás „minimálisra csökkenő mértékével” jellemzi „napjainkat” (*Berentés*, 2013. 13.). De vajon ebből a két, világtörténelmi érvényű vagy éppen az ember nembeli lényegét érintő általános lételméleti korszakmeghatározásból csakugyan levezethetők-e a nevelés kívánatos irányait meghatározó célok? Most nem a fenti diagnózisok és prognózisok érvényességét vitatnám, hanem inkább absztrakciós szintjét. Figyelembe vehető-e ezek árnyékában a világ (nem is feltétlenül nem-kívánatos) sokfélesége kultúrákat, tradíciókat, értékeket, vágyakat, kapcsolatokat, diskurzusokat illetően?

Berentés kínálata felülmúlja-e tehát elődeit, nem emlegetett kortársait, rendszerszerűségben, filozófiai mélységben, egyúttal a filozófia absztrakcióját mégiscsak megőrizve megszüntető konkrét társadalmi érvényességében, értelmezhetőségében?

13. Vö. *Gáspár*: A három modern iskolaforma elkülönülése (*Gáspár*, é. n.).

14. Vö. *Mihály* tudósítását a radikális iskolakritikákról (*Mihály*, 1981).

Rokonszenvvel követjük (akkor is, ha iskolakritikáját kissé közhelyszerűnek s nem is igazán megalapozottnak tekinthetjük) az ún. intelligencia, az ún. kognitív teljesítmények abszolutizálásának szenvedélyes bírálatát. Osztozunk feltételezésében, hogy minden „belátás” alapfeltétele a *motiváltság* a belátásra, a megismerésre, az ismeretek életmegváltoztató alkalmazására. Nem véletlenül használom az „életváltoztatás” kifejezést. *Rilke* óta minden esztétikai és művészetpedagógiai irányzat az ő versére hivatkozik, idézik a versbe foglalt, az esztétikai élmény – s nem a kognitív belátás, vagy nem egyszerűen a kognitív belátás – diktálta parancsot: „Változtasd meg éltedet”. S az esztétikai élmény totalitásában magam is lelek olyasmit, amit *Berentés Éva* meghatározónak tart. Egyszóval, fontos dolog, amiről indításként hangsúlyosan szól: az érzelmi intelligenciáról, az érzelmek meghatározó szerepéről, az intellektuális iskolával szembeni kritikájáról. Ezt elismeréssel tesszük szóvá akkor is, ha azt is tudjuk – *Berentés* nem tesz úgy, mintha tudna róla – hogy az „ész trónfosztása” (az iskola világában is) milyen hatalmi-ideológiai erők eszközrendszeréhez tartozhatik. *Sáska Géza* makacsul erre figyelmeztet minket (*Sáska*, 2005) – mikor az egész reformpedagógiai hagyományt illetően már-már a 37-es szovjet pedológia határozatának indulatát idézőn ostromozza e nevelésteóriát. Ha mi vitatjuk is álláspontját, megkerülni nem szabad, nem lehet e nézetrendszert.¹⁵

Hogy a *Berentés-kötet* érdemeit hangsúlyozzuk, fontosnak tartjuk jelezni, hogy kiváló gondolati, mentalitás-történeti „öblök”, epizódok találhatóak a kötetben. A pszichológiai kutatások friss eredményeinek bevonása a pedagógiai gondolkodásmódba, sosem lehet elhanyagolható eredmény. Mely gondolati öblökben pihen meg *Berentés* hajója? Miről tudhat többet a pedagógus-olvasó?

Vegyük sorra e fejezeteket, alfejezeteket: *az intelligencia, az IQ; az emberi érzelmek az agy fejlődéstörténetének összefüggésében; alapvető viselkedési formák; a jellem struktúrája; az akarati cselekvés, a konatív folyamat; sikerorientáció és kudarckerülés; integrált motivációs elmélet; autentikus és racket (helyettesítő) érzelmek; az asszertív kommunikáció; kommuniós gátak*. Mind-mind olyan tudások, melyeknek bemutatása célirányosan vezet *Berentés* fő gondolatához, de a fő gondolatokkal felkínált vitánk mellett külön-külön is fontosak lehetnek.

Ám *Berentés* nem ezért írta könyvét, nem ezért tette ki magát a pikírt újságíró cinikus megjegyzéseinek. Őt nagy vállalkozás tudata motiválja: felkínálni nevelő és neveléseméleti gondolkodók számára a modelljét.

Mi az a gondolati rendszer tehát, melyben megfogalmazódik a „nagy eszmény”, az *érzelem- és értékalapú érett személyiségmodel?* Az építmény jól követhető (a könyv alfejezet címeiből):

Kognitív tulajdonságok

- Reális ön- és valóságészlelés
 - tényekre épülő megismerés, a tények és a vélemények megkülönböztetése
- Pozitív én-struktúrák, reálisan pozitív énkép, önértékelés, életkornak megfelelő identitás
 - Önbecsülés
 - Önfogadás
- Fejlett realitás és az arányérzék
- Innovativitás, nyitott az újra
- Spirituálisan fejlett

Interperszonális tulajdonságok

- Emberi kapcsolataiban elfogadó
- Egyenrangú kapcsolatok kialakítására törekszik
- Érzelmileg intelligens

Cselekvési-életvezetési jellemzők

15. Így tettem a hivatkozott A maratoni sereg című könyvemben 2011-ben.

- Céltudatos akarati cselekvés
- Hatékonyan tervezi az életét
- Életvezetését a gondolkodás és a cselekvés egyensúlya jellemzi
- Cselekedeteinek háttérében stabil lelkiismereti funkciók állnak (a rend iránti szükséglet, a lelkiismeret, a felelősségvállalás, sikerorientáció)
- Életvezetését jelenidejűség jellemzi
 - a szülőkről való érzelmi leválás
 - az autentikus érzelmek adekvát megélése
- Asszertív (konstruktívan önérdek-érvényesítő)

A címetek szó szerint idézem. Jól követhető, hogy a leírás stílusa, formája egyre magabiztosabban vált át *normaleírássá*. Az „ilyennek lenni” parancsára. S ebben az esetben a tulajdonságlettről – bármennyire is jól strukturált, s levezetése jól argumentált is – hamar eszünkbe jut (generációként is kultúrahordozóként-kultúraemlékezőként kinek-kinek másképp) az úttörők tizenkét pontja, vagy a cserkészek tízparancsolata. Hogy a 12 pont a korai úttörőmozgalom énerősítő pedagógiai komponenseit miképp veszítette el, s vált az államraison nevében – szintén az „egyetemes világbékét” ígérő – államraison paternalista eszközévé, erről nemcsak *Vekerdy* szokott anekdotázni, magam is végigvezettem (*Trencsényi, 1987*). S innen már csak egy lépés a szerző által bírált *Bábo-sik*, két lépés *Ágoston György*, három *Aczél György*, s négy *Kairov*. (Vajon hány lépés lenne *Weszely, Fináczy*, ha nem lenne illetlenség – pedig nem is az – beilleszteni őket ebbe a sorba?)

De ne vessük el a súlykot! *Berentés* maga is óv ettől. Hiszen vissza-visszatérő elem definícióiban a visszafo-gottság, a jóltemperáltság. Már-már a horatius-i „középszer” idealizálása olvasható ki a műből. Megfosztva a névadónak a klasszika-filológiában jól elemzett konkrét társadalompszichológiai helyzetére való utalásoktól, melyből levezethető az ő „arany középszer”-normája. Míg másoknál, akár a *Horatiust* tagadó *Babitsnál*, akár a szenvedélyes *Adynál*, akár az *Arany Jánosnak* írt költői episztolájában a beilleszkedés vélt korparancsa ellen he-vesen lázadó *Petőfinél*, ellennorma következtethető és követhető. Vagy sorolhatnánk másokat a kultúra jel-képpé, ikonná nemesedő alakjai közül, akik *Berentés* mérőszalagja nyomán nem bizonyulnának érett személyi-ségnek? S a különböző személyiségvonások-szerepjegyek különböző „érettségi fokon” való azonosítása ezen személyiségek normaadó mivoltát kérdésessé tehetik?

Nem tehetik kérdésessé! Az emberi kultúra különböző emberképei, a maguk éréshöz való különböző viszo-nyával jól leírhatóak. De ettől még nem állíthatóak értéksorrendbe. Viszonyaiknak, cselekedeteiknek még egy neveléselméleti gondolkodás számára sem abszolút értéke a lényegi. Hanem? Érvényessége! Hogy az adott mikro-, vagy makroközösségi, társadalmi helyzetben érvényesen képes-e fellépni, cselekedni, „megszólalni” az adott értékvilág nevelő szándékú képviselője. „Megérteli-e” a társadalmi kihívás? Megítélésében a csoportban (ráadásul különböző csoportokban) az elfogadás, a megbecsülés lesz-e erősebb vagy a behódolás, beilleszke-dés („alámerülés” – idézem a rendszerváltás első miniszterelnökét) kényszere. Hősiesség, mártirium? Emlékez-tetnék *Sánta Ferenc* remekművének, az *Ötödik pecsétnek* hőseire. Bízvást elemezhető sorsuk akár az „érettség-mérő” mércéivel is. Előbbre jutunk vele? *Sánta* egyébként más drámájában, az *Az árulóban* is, nyilvánvalóan utalva *Jean Paul Sartre* *Az ördög és a jóisten* című tézisdrámájára (amelyet ugyanebben az időben játszottak Eu-rópában) ezt a kérdést, a személyiség „alaki” és „helyi” értékének feszültségeit feszegette. Nem véletlenül ugyanabban a történelmi időben, amelyben a mi kelet-középeurópai kultúránkban az in abstracto feltételezett

nevelési eszményt a valóság maga tette kérdéssé, s nem csupán a kellékek, attribútumok cseréjét vetette fel, hanem paradigmaticusan új gondolkodásmód után nézett.¹⁶

Mondhatnánk: kereste a nevelés cél- és eszményrendszerének a multikulturalitást is magába foglaló poszt-modern értelmezéseit. Olyan értelmezést tehát, ahol a különböző – nem is feltétlenül beleszületett módon keletkező – kisebb-nagyobb csoportidentitások különböző normái és elvárásai közt autonómiával és/vagy determinizmusokkal felruházva küzd, vergődik, győz vagy elbukik az egyén. Miközben részben vagy egészben érlelődik. Bizonyos vonatkozásokban korán, más vonatkozásban későn érőnek, vagy éppen éretlennek értékelik, értelmezik őt. Megerősítik, eltántorítják fejlődésútján. Kínálnak az egyénnek neveléssel boldogságot és/vagy boldogulást, vagy éppen neveléssel (mondhatni különböző színű „fekete pedagógiákkal”) fosztják meg részben vagy egészben őt a fentiektől. Bármennyire is szívesen vezetném a rám bízott növendékeket, felelősségkötelemmel a *Berentés* kijelölte úton, tudunk, tudnom kell: ez az egyike a korszellem által nekem felkínált értékvilágnak – bármennyire is belső eredetűként vezeti le a szerző ezen értékvilág elemeit.

Milyen nevelésértelmezést kínálhatunk mégis olyat, melybe *Berentés* „világjavító-boldogságcsináló” pedagógiája is belefér, de beleférhet megannyi más is (végtelenen szólva: az Al Kaida titkos kiképzőközpontjának nevelésfelfogása is)? Hadd hívjam fel a figyelmet: az indoktrináció és szabadság problematikájába az anti-pedagógián még innen *Kisvárdai Zsolt, Mihály Ottó* miskolci tanítványa futott bele, egyébként izgalmas tanulmányában (*Kisvárdai, 2001*).

Ebben a megközelítésben a nevelés (bármely nevelés) az egyik ember tudatos hatása, befolyása a másik emberre. Közelebbről, annak emberi minőségére (az „emberegészre”) – tudomásul véve azt a tényt, hogy (1) *más* (tőle független) hatások interferálnak, konvergálnak vagy divergálnak egy-egy adott nevelő aktor céljaival; hogy (2) a különböző befolyásoló, hatást gyakorló, céltételező szereplők szándékaival való azonosulásban (alapvetően) autonóm módon meghatározó szerepet tölt be maga a növendék („múltja”, aktuális személyisége és csoportviszonyai, csoportkultúrája, identitása, illetve „jövője”, saját jövőjéről formálódó-formált „képe”) is.

Néhány megjegyzés még kívánczik ehhez a már eddig is bonyolult, de tovább nem egyszerűsíthető definícióhoz. A „tudatos” jelző értelmezést igényel. Helyettesítsük, árnyaljuk így: legalábbis meggondolt. A „nevelői felelősséget” is érdemes úgy fogalmazni, hogy mások által jut felhatalmazáshoz a nevelő egyén. A nevelés szándékoltóságának tételezése ráadásul nem jelenti automatikusan annak a nevelő célja szerinti eredményességét, a hazai irodalomban *Czakó Kálmán Dániel* alkalmazza erre a helyzetre a kifejezést: a nevelés „sztochasztikus” folyamat (*Czakó, 2010*).

Az is nyilvánvaló, hogy a nevelési cél definiálásában (legitimációjában) különböző helyzetű társadalmi szereplők esélyei különbözőek az eredményes „output” szempontjából.¹⁷ Az is nyilvánvaló, hogy létrejötté óta az államban „van hajlandóság” a céltételezés monopóliumának megszerzésére – ám nem volt még olyan totális diktatúra, melyben ez totálisan sikerült volna neki. Új – vagy éppen régi – célok dajkálódtak és működtek a társadalom gazdag és szövevényes szövetében kisebb-nagyobb közösségekben.

Közösségek? Miközben az én nemzedékem meghatározó élménye volt az elhúzóadás a közösség kiüresedő fogalmától vagy éppen a közösségfogalom újraértelmezésének kényszere,¹⁸ addig a következő kutatónemzedék gondolkodásában alapvető a közösség nevelélméleti jelentésű felértékelődése – a referenciacsoportok

16. Fontos adalék lehet az is, semmiképpen nem véletlen, hogy csaknem egy időben ezzel jelent meg a Gondolat Kiadónál és kellett közfigyelmet, visszhangot igényes szakértelmiségi körökben a cseh, neomarxistának minősített *Karel Kosík* könyve, mely – újra – filozófiai magasságba emelte a társadalmi jelenségekről való gondolkodást (*Kosík, 1967*).

17. Egyre gyakoribb – minden nem is egyszerűen feloldható ellentmondásával együtt – az a felfogás, hogy a „lifelong learning” szellemisége a nevelés „életen át” tartó értelmezését is maga után vonja. (Akkor is, ha a biológiai-társadalmi „érettség” (bonyolultan definiálható) lezárta után biológiai, jellembéli, sőt jogi „ellenjavallatok” (legalábbis nehézségek) vetődhetnek fel. Erről volt módomban publikálni 2009-ben, a Tanulmányok a neveléstudomány köréből c. antológiában (*Trencsényi, 2009*).

ily minőségét tekintik a nevelés számára értelmezhető „támogató környezet” elemei közül a legfontosabbnak, ebbe értve a nevelő és növendék közti kapcsolatnak már-már szimmetriára utaló kölcsönösségét.¹⁹ Jellegzetesnek mondható, hogy ezekben az értelmezésekben kiemelődik a *kommunikáció*, mint a nevelést hordozó közeg. Az „önmagát megcsináló” (a nevelő hatások közt, különböző determinizmusok közt mégiscsak választási alternatívákhoz jutó fejlődő egyén) a direkt vagy indirekt nevelő hatások asszimilációja közben barátságos vagy barátságatlan diskurzusban áll nevelőivel. Karácsony Sándor újraolvasása, higgadt elemzése ebben is tanácsokat adhat. Talán *Nagy Ádám* „harmadlagosszocializáció-elméletében” megjelent autonómiaértelmezés is új megvilágításba kerülhet kiterjesztve a nevelés általános fogalmára (*Nagy, 2011*).

Máig így gondolom: „modernista” paradigmához nem lehet már visszatérni, lett légyen az (mint *Berentés Éva* hitvallása is) bármennyire humánus, demokratikus. Ha ebben *Berentés* könyve nem elég meggyőző, akkor meggyőzhetnek azok a premodernbe visszavezető „uralkodó eszmék”, melyeket a sosemvolt keresztény úri köznéposztály reprezentánsai álmodnak mostanában iskolai térképekre.

18. Erre a válságelemzésre, fogalmerózióra utaltam „Egészséges, közösségbe mehet!” ironikus című dolgozatomban (*Trencsényi 2004*). Három fontos tanulmányban kísértem ezt az utat hiányérzettől, kritikán át a tagadásig. *Hankiss Elemér* „Közösségek válsága és hiánya” (*Hankiss, 1983*), *Kronstein Gábor* „A közösségi emberfogalom válsága” (*Kronstein, 1979*), illetve *Laki László* „Mit értünk a közösség fogalmán?” (1982).
19. Ezzel a tétellel korántsem szorul háttérbe a „támogató környezetnek” mint a tételezett nevelési célt kifejező, értelmező tárgyi-dologi világnak fontosságáról (valójában, mint a „hagyományos” modern nevelésfilozófiában „indirekt nevelési” ágens fontos jelenlétének hangsúlyozására irányuló törekvés).

Szakirodalom

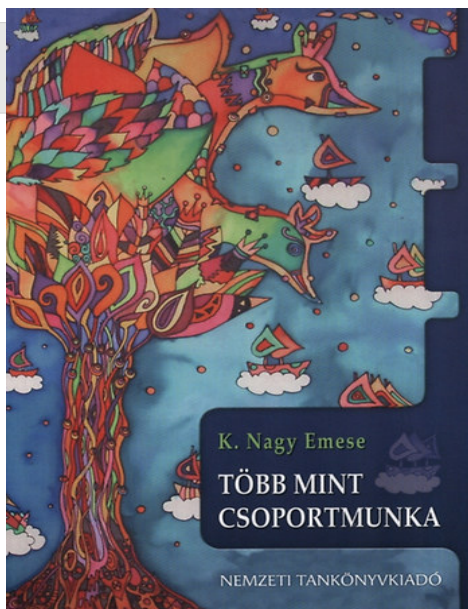
1. {ifj} Alföldi-Boruss Dezső (2002): A Waldorf-pedagógia és szellemi háttere. In: *Gátszakadás. Okkultizmus a nevelésben*. Ébredés Alapítvány, Pécel. 37–55.
2. Ágoston György (1970): Az emberi sokoldalúság marxista eszménye. In: Horváth Lajos (szerk.): *A szocialista személyiség nevelése és a közösség*. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest. 13–22.
3. Báthory Zoltán (2001): *A maratoni reform*. Önkönet, Budapest.
4. Berentés Éva (2013): *Az érett személyiség*. Pro Personal, Budapest.
5. Chmaj, L. (1969): *Utak és tévutak a huszadik század pedagógiájában*. Gondolat Kiadó, Budapest.
6. Faragó László és Kiss Árpád (1948): *Az új nevelés kérdései*. Országos Neveléstudományi Intézet, Budapest.
7. Czákó Kálmán (2010): A képzés intézményesülése és a nevelés. URL: <http://www.ujreformkor.hu/node/234> Utolsó letöltés: 2013. november 6.
8. Felméri Lajos (1890): *A neveléstudomány kézikönyve*. Eggenberger, Budapest-Kolozsvár.
9. Fináczy Ernő (1934): *Neveléstudományok a XIX. században*. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest.
10. Gáspár László (1977): *A társadalmi gyakorlat szükségletei és az általános nevelés tartalma*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
11. Gáspár László (1970): A társadalmi gyakorlatra való általános előkészítés követelménye és a kommunista nevelés feladatainak, összetevőinek értelmezése. In: Horváth Lajos (szerk.): *A szocialista személyiség nevelése és a közösség*. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest, 23–30.
12. Gáspár László (1987): *A szubjektumok termelése. A marxista életmű pedagógiai mondanivalója*. Kossuth Kiadó, Budapest.
13. Gáspár László (é. n.): A három modern iskolaforma elkülönülése. In: Gáspár László és Kelemen Elemér (1999): *Neveléstörténet problémátörténeti alapon*. OKKER, Budapest. 69–81.
14. Gramsci, A. (1979): *Válaszút a pedagógiában*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
15. Hankiss Elemér (1983): Közösségek válsága és hiánya. In *Diagnózisok – társadalmi csapdák*. Magvető. Budapest, 72–74.
16. Heller Ágnes (1966): *Társadalmi szerep és előítélet*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
17. Hubbard. L. R. (2007): *Út a boldogsághoz. Ésszerű útikalauz a jobb élethez*. L. Ron Hubbard Library, California.
18. Imre Sándor (1928) *Neveléstan*. Studium, Budapest.
19. Josuran, R. és Gratenau, C. (1990): *A spiritizmus fertőjében. Rudolf Steinertől Jézus Krisztusig*. Prímo-Evangeliumi Kiadó, Budapest.
20. Kairov, I. A. (1950): *Pedagógia*. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest.
21. Kármán Mór (1898): *Adalékok a gymnasiumi oktatás elméletéhez*. (Összeállította Waldapfel János). Eggenberger, Budapest.

22. Kögler, T. (1990): A spiritizmus fertőjében. In: Josuran, R. és Gratenaum, C. (1990): *A spiritizmus fertőjében. Rudolf Steinertől Jézus Krisztusig*. Primo-Evangeliumi Kiadó, Budapest. 72–96.
23. Kresz Mária (1949): *A hagyományokba való belenevelődés egy parasztfaluban*. Egyetemi Nyomda, Budapest
24. Kronstein Gábor (1979): A közösségi emberfogalom válsága. *Valóság*. 3. 45–49.
25. Kisvárdai Zsolt (2001): Makarenko és Dewey. Indoktrináció és/vagy szociális nevelés? *Iskolakultúra*. 10. 94–99.
26. Karácsony Sándor (2002): *Ocsúdó magyarság*. Széphalom Könyvműhely, Budapest.
27. Kosik, K. (1967): *A konkrét dialektikája. Tanulmány az ember és világ problematikájáról*. Gondolat Kiadó, Budapest.
28. Laki László (1982): Mit értünk a közösség fogalmán? *Ifjúsági Szemle*. 2. 75–82.
29. Lewin, A. (1973): *A nevelés rendszere*. Tankönyvkiadó, Budapest.
30. Manacorda, M. (1973): *Marx és a mai pedagógia*. Tankönyvkiadó, Budapest.
31. Marcell Mihály (2002): *Neveléstan*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
32. Máté-Tóth András és Nagy Gábor Dániel (2011): *Alternatív vallás. Szcientológia Magyarországon*. L’Harmattan, Budapest.
33. Mérei Ferenc: (1985): Demokrácia az iskolában. In: *Neveléstudomány és Iskolakutatás*. OPI, Budapest, 3–87.
34. Mikonya György és Szarka Emese (2009): *Új vallásos mozgalmak és a pedagógia*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
35. Mihály Ottó (1970): A sokoldalú fejlesztés problémái a nevelhetőségükben gátolt gyermekek nevelésében. In: Horváth Lajos (szerk.): *A szocialista személyiség nevelése és a közösség*. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest. 197–212.
36. Mihály Ottó (1974): Nevelésfilozófia és pedagógiai célelmélet. Akadémiai Kiadó, Budapest.
37. Mihály Ottó (1981): Válság és radikális kiútkeresés. In: Bálint Mária, Gubi Mihály és Mihály Ottó (1981): *A polgári nevelés radikális alternatívái*. Tankönyvkiadó, Budapest. 68–146.
38. Mihály Ottó és Loránd Ferenc (1987): *Vázlat a szocialista nevelőiskoláról*. OPI, Budapest.
39. Mihály Ottó (1999): Gyakorlati válaszok: fejlesztések, kísérletek Szolnoktól Pécsig. In: *Az emberi minőség esélyei*. OKKER, Budapest, 212–220.
40. Mihály Ottó: (2007): Az aszimmetrikus kapcsolatok dilemmái: célracionalitás és erkölcs a pedagógiai viszonyban. In: Knausz Imre (szerk.): *Connecting people – Egy konferencia dokumentumai*. Új Helikon Bt., Budapest, 60–64.
41. Nagy Ádám (2011): A harmadlagos szocializációs közeg és az ifjúságügy mint önálló terület elméleti alapjai. *Új Pedagógiai Szemle*. 6. 3–24.
42. Nagy József (2010): A személyiség kompetenciái és operációs rendszere. *Iskolakultúra*. 7–8. 3–21.

43. Németh András (1992): A nevelés „kopernikuszi fordulatáról”. *Új Pedagógiai Szemle*. 6. 59.
44. Pukánszky Béla (2000): *Felméri Lajos ismeretlen arca. A gyermekkép újszerű vonásai az első kolozsvári pedagógiaprofesszor írásaiban*. URL: <http://www.pukanszky.hu/Felmeri.pdf> Utolsó letöltés: 2013. november 6.
45. Pukánszky Béla (2003): Imre Sándor Neveléstana. URL: <http://www.staff.u-szeged.hu/~comenius/imre.doc>. Utolsó letöltés: 2013. november 6.
46. Sáska Géza (2005): *A gyermekközpontú ideológiák társadalomképe. Kutatás közben*. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest.
47. Schneller István (1906): *Egyéniség – személyiség*. Franklin, Budapest.
48. Szabó László Tamás (1985): *A „rejtett tanterv”*. Oktatókutató Intézet, Budapest.
49. Szerdahelyi István (2005): *A sosem létezett szocializmus*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
50. Snyders, G. (1977): *Irányított nevelés – szabad nevelés?* Gondolat, Budapest.
51. Suchodolsky, B. (1964): *A jövőnek nevelünk*. Tankönyvkiadó, Budapest.
52. Szenczi Árpád (2000): *Neveléstani alapkérdések*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
53. Trencsényi László (1983): *Pedagógusszerepek az általános iskolában*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
54. Trencsényi László (1987): Az úttörő szorgalmasan tanul, de nem osztja meg tudását. *Ifjúsági Szemle*. 4. 80–87.
55. Trencsényi László (1991): Alternatív iskolatulajdonosok – alternatív pedagógiák? *Új Pedagógiai Szemle*. 3. 100–102.
56. Trencsényi László (1997): Töprengések a munkaiskoláról. *Embernevelés*. 2. 16–24.
57. Trencsényi László (2004): Egészséges – közösségbe mehet! *Tan-Műhely*. 2. 72–84.
58. Trencsényi László (2009): A Lifelong learning mint kihívás a neveléstudományi gondolkodás számára. In: Zrinszky László (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Gondolat, Budapest. 110–132.
59. Trencsényi László (2010): *Tudományelméleti kihívások és az alkalmazott neveléstudomány*. In: Szabolcs Éva (szerk.) Gondolat Kiadó, Budapest.
60. Trencsényi László (2010): Vissza a XIX. századba. *Pedagógusok Lapja*. 10. 32.
61. Trencsényi László (2011): *A maratoni sereg*. Önkönet, Budapest.
62. Völgyesi Ferenc (1942): *„Én”, egyéniség, személyiség*. Novák Rudolf és társa, Budapest.
63. Zila Péterné (2002): A Waldorf-pedagógia célkitűzéseinek és hatásrendszerének elemzése. In: *Gátszakadás. Okkultizmus a nevelésben*. Ébredés Alapítvány, Pécel, 55–67.

Több mint csoportmunka – Több mint oktatás: Egy amerikai szocializáló és nevelő modell – magyar módra

Bogdán Péter*



K. Nagy Emese (2012): *Több mint csoportmunka*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

K. Nagy Emese módszertani szakkönyve, pedagógus közösségeknek és nevelési szakértőknek íródott. Nem csak egy – a csoportmunkán alapuló – amerikai pedagógiai újításnak, a Komplex Instrukciós Programnak (KIP) a bemutatása, hanem annál több. Ugyanis segít értelmezni és rendszerbe helyezni a jelenkori társadalmi folyamatokat, valamint bemutatja a KIP filozófiáját és gyakorlati lépéseit, valamint azok pedagógusok által megvalósítható lehetőségeit.

A könyv különösen izgalmas számomra. Mindamellet, hogy modern szellemiségben értelmezi az oktatás és az oktatási intézmények funkcióját, olyan módszertani alternatívát rendel hozzá adekvát pedagógiai eszköztárral, amelytől a KIP magyarországi alkalmazása is rendkívüli mértékben hitelessé válik. A Több mint csoportmunka című

szakkönyvnek óriási jelentősége, hogy nem csak a pedagógiai közgondolkodás korszerű eredményeire épít, de alkalmazza is azokat, amikor a Komplex Instrukciós Program elemeit bemutatja, miközben az évtizedek óta követelt és gyakorolt emberi jogi, szociológiai aspektusokat is engedi érvényre juttatni.

K. Nagy Emese munkája végre szakít azzal a felfogással, amely a gyártósori termeléshez hasonló gyermeknevelést vár el a hazai oktatási rendszertől. Világosan leszögezi, hogy alapjaiban – s nemcsak strukturálisan, de szemléletében is – reformokra szorul. Nagyon fontos alapállása a könyvnek, hogy az oktatási folyamatokat nem különíti el a társadalmi folyamatoktól. Tudomásul véve, mérve és értelmezve a jelenleg adott viszonyokat, az oktatási intézményeket a szociális interakciók irányításának, befolyásolásának, a társadalom mindennapjaival együttlélegző szocializáló terepének tekinti.

Ezek után nem meglepő, hogy a Több mint csoportmunka kilép abból az értelmezési körből is, amely a gyermekek eredményeit kizárólagosan abban méri, hogy milyen színvonalon és mértékben képesek bifelezni a tankönyvek szövegeit. Inkább arra koncentrál a szerző, hogy az iskola – mint a jövőre felkészítő szocializációs közege, – hogyan és mi módon képes kinevelni egy olyan generációt, amelynek tagjai elsősorban nem arra képesek, hogy minél hatékonyabban tudjanak rálépni a másik sarkára a lexikális tudásuk megcsillogtatásával, hanem arra, hogy minél hatékonyabban működjenek együtt azáltal, hogy az adott oktatási intézményben a tudás felhalmozása mellett azt is megtanulják, hogyan kell kooperálni egymással, származástól, szociális vagy egyéb adottságoktól függetlenül.

K. Nagy Emese könyvében gyakorlatilag minden olyan lényeges szempontot górcső alá vesz, amely véleményem szerint szükséges ahhoz, hogy a jelenkor Magyarországot jellemző társadalmi viszonyok között, egy hazai pedagógus magas színvonalon tudjon eredményeket elérni. Ezen szempontokról elmondható, hogy a tárgyalt

* ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, doktorjelölt, Budaörsi Tanoda Közhasznú Alapítvány, magyar nyelv és irodalom szakos középiskolai tanár, újságíró (www.sosinet.hu, www.romnet.hu), bogdan.peter1979@gmail.com, bogdanp@freemail.hu

könyv szerzője keretbe helyezi a hátrányos helyzet fogalmát, annak a negatív társadalmi és személyes interakciókat érintő vonzatait. Azt, hogy a szociális adottságok vagy a származás miként befolyásolják egy gyermek osztályon belüli státuszát. S kiderül az is, hogy a Komplex Instrukciós Programnak az egyik legfontosabb eleme a státuszproblémák kezelése. A konfliktusokat szülő, sokszor a szociális és etnikai törésvonalak mentén szervező-dő verseny kikerülése azáltal, hogy mindenkinek teljesíteni kell sokrétűen, sokfajta szerepben, de soha sem ugyanolyan formában. Még hozzá azért, hogy minden gyermek megtanulja: mindenki lehet magasabb és alacsonyabb státuszban, hogy mindenki jó valamiben, s annál eredményesebb lesz, minél inkább csoportmunkára építve oldja meg a saját feladatait.

Rendkívül fontos aspektusa *K. Nagy Emese* munkájának, hogy a könyvből áttételesen többször is kiderül, hogy a Komplex Instrukciós Program egy olyan módszertan, amely a demokratikus társadalmak támasza lehet. A KIP alapvonása, hogy a demokratikus viszonyrendszerre és a demokratikus személyi interakciókra szocializál az iskola falain belül. Amely a – jelen írás szerzője szerint – jól működő demokráciákat abban segíti, hogy biztossítsa az egymással kooperáló demokrata állampolgárok utánpótlását. Ahol pedig még hibák vannak a demokrácia működésében, szellemi frissességet hoz azzal, hogy a közösségben való demokratikus gondolkodásnak – a felnövekvő generáció tevékenységén keresztül – kézzel fogható pozitív gazdasági és szociális eredményei lesznek a köz javára.

A Több mint csoportmunka című szakkönyv esetében nem lehet elmenni amellett, hogy a szerzője nem csak progresszív társadalom- és pedagógia szemléletet kínál a csatlakozó nevelélméleti, metodikai háttérrel, de mérhetetlen nagy segítséget is nyújt azoknak az oktatóknak, pedagógus közösségeknek, intézményvezetőknek és kutatóknak, akikben van elég vállalkozó szellem, elkötelezettség, elhivatottság a pedagógus szakma módszertani megújítására. Részletesen tárgyalja a Komplex Instrukciós Program szervezési, tervezési és értékelési szakaszait, amelyhez ráadásként mellékel – a tudományos korrektség jegyében – a mérőeszközöket, adatlapokat, óraszervezési terveket, mintákat, tervezési és megfigyelési szempontokat. Azaz komplett segítséget nyújt ahhoz, hogy bármely elhivatott pedagógus közösség a gyakorlatban követni és alkalmazni tudja azt, ami Hejőkeresztúron a IV. Béla Körzeti Általános Iskolában már olajozottan működik.

K. Nagy Emese gyakorló igazgatóként és KIP-kivitelezőként, szervezőként azt is egyértelművé teszi, hogy a Komplex Instrukciós Program nagyfokú elkötelezettséget, felkészültséget, pontosságot és erőfeszítéseket kíván egy rátermett vezető mellett is. Nem titkolja, hogy a Komplex Instrukciós Program alkalmazása nem engedi meg a frontális oktatás gyakorlásával együtt járó „laza munkatempót”, de azt is hozzáteszi, hogy amikor már olajozottan működik a projekt, és a KIP-köré összekovacsolódik a pedagógus közösség, akkor a Komplex Instrukciós Programnak a csoportmunkán alapuló összehatása kiterjed a szakmai kollégium gondolkodására is. Megkönnyíti a tanárok munkáját a későbbiekben, ha másért nem, hát azért, mert a közös célért való együttműködés, a konfliktusokat szülő versenyhelyzetek, szakmai villongások esélyének csökkentése olyan magas szakmai eredményeket szül, amelyek komoly és pozitív visszajelzések formájában jelentkeznek.

Érénye a könyvnek, hogy *K. Nagy Emese* nem hallgatja el a saját pedagógusai körében megjelenő ellenvéleményeket sem, s van hozzá bátorsága, hogy a nyilvánosság előtt – a tárgyalt könyv lapjain – hozzon fel elfogadható szakmai érveket a KIP mellett. Ugyanakkor azt is fontos hangsúlyozni, hogy a Több mint csoportmunkának megvan az az érdeme is, hogy a szerző abszolút korrekt, objektív pozícióból kínálja fel a Komplex Instrukciós Programot, amennyiben nem kívánja bigottan csak ezt a pedagógiai módszertant hajsolni és érvényesíteni. A könyvből kiderül, hogy az a fajta szocializálás, amelyet a KIP-en keresztül hatékonyan lehet érvényesíteni, nem lehet kizárólagos célja egy oktatási intézménynek, vagyis a szerző teljes komplexitásában értelmezi a pedagógiai módszertanokat is. Nem egyszer hangsúlyozza, hogy a Komplex Instrukciós Program nem egyedüli gyógyír a

hátrányos helyzetből adódó konfliktusok kezelésére, mert emellett –helyzettől és tananyagtól függően – helye van a frontális oktatásnak, a párban és egyénileg végzett munkáknak is. Közvetve tudatosítja a szakmai közösségben, hogy a KIP olyan pedagógiai módszertan, amely egy jól behatárolható problémakör kezelésére alkalmas, viszont éppen ezért nem lehet megfelelkezni azokról a jelenségekről sem, amelyeken nem segít. Figyelembe kell venni azt is, hogy a pedagógus közösségeknek – a problémáktól függően – az egész tanév során változatos, vegyes oktatási metodikával kell élniük, mert az ingerszegény korszak már megszűnt, amikor egy fajta tanítási konstrukció is kielégítette az adott társadalmi igényeket. Talán ez az egyik legfontosabb üzenete a könyvnek, hogy egy komplex – globalizálódó – világban az instruktorok nem alkalmazhatnak kizárólagosan redukcionista, a világot leegyszerűsítő pedagógiai eszköztárat. Ahhoz, hogy a gyermekek előre tudjanak lépni, az oktatási intézményeknek minden őket érintő impulzusra reagálni kell, az pedig csak akkor biztosítható, ha egyszerre több tanítási, oktatásszervezési módot is alkalmaz egy tantestület a tanév során.

Jelen írás szerzőjének a Több mint csoportmunka különösen fontos. Úgy véli, hogy a Komplex Instrukciós Program státuszkezelő funkciója nagyon erősen és hasonló eredményekkel megjelenik az általa is megvalósított *Tanoda-modell*-ben (Budaörsi Tanoda Közhasznú Alapítvány), illetve a *Roma Mentor Projekt*-ben (Weöres Sándor Általános Iskola, Arnót – Open Society Institute). S nem utolsósorban azért, mert saját maga is átélhette Bátonyterenyén a Kovács Tibor igazgató által vezetett volt Erkel Ferenc Általános Iskolában, hogy a státuszprobléma kezelése mit jelent és mit eredményez a gyakorlatban. Olyan diákköztsaságban szocializálódott, ahol a roma-magyar származása nem volt akadálya annak, hogy hírközlési miniszter legyen, ellenben – a K. Nagy Emese által is leírt – irányított hierarchia-váltás (akkoriban a diákköztsaságon belüli szerepkörök demokratikus rotációja) alkalmas volt arra, hogy az osztályközösséggel addig fennálló konfliktusai csökkenjenek, a háttérbe szorítás helyett figyelmet kapjon, elmerüljön az írásban és az irodalomban, magyar szakos pedagógussá, majd újságíróvá váljon, végül nevelési kritikát író pedagógus doktorjelöltté.

Szemle

Nézőpontok

Megjegyzések az „adaptív-elfogadó iskola koncepciójához” című kötet megjelenése alkalmából

Loránd Ferenc*



Rapos Nóra, Gaskó Krisztina, Kálmán Orsolya és Mészáros György (2011): *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója*. OFI, Budapest.

A legelején kezdve: végzetesen félreérthető, illetve félreértelmezhető az „adaptív” és az „elfogadó” jelző által indukált, illetve indukálható tartalom az iskola vonatkozásában. Tisztázatlanul hagyja ui. azt az alapvető kérdést, hogy mit tart elfogadhatónak, illetve elfogadhatatlannak az adaptív iskola. Másként fogalmazva: melyek azok az alapvető ismérvek, amelyek az iskolát adaptívvá, illetve elfogadóvá teszik.

Első megközelítésben nyilvánvaló, hogy valamely iskola akkor adaptív, ha kapuja minden gyerek számára nyitva áll, magyarul a belépéshez semmiféle előzetes követelményt vagy ismérvet nem támaszt. A kötet idézi Bognár Mária meghatározását, miszerint az iskola akkor és attól adaptív és elfogadó, ha és amennyiben minden gyerek számára az eredményes tanulás színterévé válik, különös tekintettel a „társadalmi kirekesztődés veszélyének kitett, hátrányos helyzetű diákokra” (Bognár, 2005. 75. idézi Rapos és mtsai., 2011).

Pontosabb megközelítésben: itt érzem szükségesnek kritika alá vonni magát a definíciót. Nem tartom szerencsésnek, hogy az adaptív jelzőt kvázi az elfogadó jelző szinonimájaként, ez utóbbit mintegy az adaptivitás magyar megfelelőjeként használja, amit már az is jelez, hogy a két jelzőt kötőjellel kapcsolja össze. Én éppen abban látom a megcélzott iskolai működés lényegét, hogy miközben elfogadja a tanulók származás szerinti sokféleségét és ebből eredő ezernyi különbözőségüket, nem fogadja el, sőt egész működésével tagadja ennek szükségzerű kihatását tanulási sikereikre és ettől függő társadalmi beilleszkedési lehetőségeikre. A kötet szerzői maguk is szükségesnek tartották értelmezni a megcélzott iskolai működés jellemzésére legalkalmasabbnak vélt jelzőt, pontosabban azt, hogy miért nem a „befogadó” jelzőt tartották adekvátnak az ismertetett koncepció jelölésére, hanem az „elfogadó” jelzőt. Mint írták: „Az elfogadó jelző a sokkal inkább bevett befogadóval szemben jobban fókuszba helyezte a tanulóra figyelmet, a kategóriákon való túllépés dimenzióját” (Rapos és mtsai., 2011. 9.).

Csak hogy ez nem elég magyarázat! Az „elfogadó” jelző ui. homályban hagyja, hogy voltaképpen minek az elfogadásáról van is szó. Sőt! Éppenséggel elfedi a lényegét, amiről a közölt tanulmányok voltaképpen szólnak, nevezetesen, hogy miként lehet nem elfogadni az induló szociális helyzet determináló hatását az iskolai szereplés kimenetelére. A kötet egésze éppen erről szól, még hozzá annak hangsúlyozásával, hogy a nevelési folyamatban nemcsak tiszteletben kell tartani, de egyenesen értékként kell kezelni azokat a jellemzőket, amelyekkel az iskolába lépő gyerekek rendelkeznek. Mindenekelőtt azért, mert csak ezeken az értékeken keresztül – legyenek azok bármilyenek, és essenek akármilyen távol az iskola éppen domináns (vagy annak kikiáltott) értékrendjétől – lehet értő módon hatni a tanulók aktuális értékrendjére, érzéseire és gondolkodására. Ennek kettős hatása van. Egyrészt a pszichológiai, amennyiben segít otthonosabbá tenni az iskola „zord” világát mindenekelőtt a

* Pedagógiai kutató, nyugalmazott egyetemi docens, lorant.ferenc@upcmail.hu

nem értelmiségi családból származó tanulók számára, másrésztől didaktikai, mivel az iskola által használt, illetve közvetített fogalomkészlet sok rokonságot mutat a nem értelmiségi családok által használt mindennapi fogalmakkal.

Máig jól emlékszem arra a számomra felettebb kínos jelenetre, amikor Kulcson, ahol kezdő tanárként mint őrparancsnok (!) egy légvédelmi megfigyelő őrsön teljesítettem szolgálatot, néhány családnál bemutatkozás céljából látogatást tettem, minek során az egyik családnál belecsíptem a konyhaasztalon szétterített napraforgómag halomba és rágcálni kezdtem néhány magot. A kedves háziasszony ezt látva megkérdezte: „A honvéd úr szereti a szotyolát?”. Zavartan valami olyasmit feleltem, hogy erre a kérdésre csak akkor tudnék válaszolni, ha tudnám, hogy mi az. „Hát, amit éppen rágni tetszik” felelte nevetve a jóasszony. Hogy én erre mit válaszoltam, már nem emlékszem, csak az az életre szóló tanulság maradt meg bennem, hogy ne legyek olyan nagyon büszke bölcsész műveltségemre, mert az bizony még a beszéd kultúrában is csak egy szelete annak a műveltségnek, ami ott zsong körülöttem, ha fülem van rá.

Mi hát az, amit el kell fogadnia az iskolának, ha adaptív-elfogadó iskola kíván lenni? A sokféleség! El kell fogadnia, hogy a gyerekek épp úgy sokfélék, mint mi felnőttek. El kell fogadnia, hogy az iskola csak akkor felel meg ennek a társadalmi állapotnak és az ebből fakadó kihívásoknak, ha semmilyen értékrend jegyében nem vindikálja magának a jogot, hogy egy kaptafára húzza rá a gyerekek gondolkodását, hitvilágát, ízlését. Nevelőmunkájának nem csak a céljaiból kell kiindulnia, hanem ezzel együtt a gyerekek, illetve ifjak valóságos állapotából is. Ugyanakkor az adaptív-elfogadó iskola nevelőmunkájának csak egyik pólusként fogadja el a gyerekek hozott állapotát, miközben erre építve megvalósítani igyekszik azokat a célokat és eszményeket, amelyeket a tanulókkal megismertetni és megítéltetni kíván. Az elfogadó-adaptív iskolai nevelőmunka „művészete” éppen abban áll, hogy megismerje tanulóinak egyediségét és ezt figyelembe véve vajúdjon ki olyan utakat, amelyeket választási lehetőségként tud a tanulók elé tárni.

A szóban forgó tanulmánykötet ehhez nyújt segítséget. Nem recepteket kínál, nem ítéletekkel hadakozik, de sokoldalúan közelíti meg az adaptivitás szerteágazó problematikáját. Aki végigolvassa, nem annyira válaszokkal, mint inkább kérdésekkel lesz gazdagabb. Azt is jósolni merem, hogy önmagát, pedagógusi attitűdjét is jobban megismeri, mint ahogy ismerte annak előtte.

Nem lesz könnyű olvasmány, noha stílusa világos, érthető. De megéri a fáradságot.

Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója

Rajnai Judit*



Rapos Nóra, Gaskó Krisztina, Kálmán Orsolya és Mészáros György (2011): *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója*. OFI, Budapest.

A TÁMOP 3.1.1. 6.6.2. számú az adaptív-elfogadó iskola projekt keretében az ELTE PPK fiatal oktatói – név szerint *Rapos Nóra* adjunktus, a projekt vezetője, *Gaskó Krisztina* tanársegéd, *Kálmán Orsolya* és *Mészáros György* adjunktusok – arra vállalkoztak, hogy egy olyan iskolakoncepciót alkossanak meg, ami a mai hazai oktatási-társadalmi-gazdasági-kulturális kihívásokra reflektál, s ami egyszerre épít a neveléstudomány elméleti felismeréseire, az iskolák gyakorlatára és a velük való párbeszédre. A projektben *Czető Krisztina*, *Dóczi-Vámos Gabriella*, *Sikó Dóra* doktoranduszok és *Pásztory Judit* pedagógiai szakos hallgató is közreműködött. Bár a kutató-fejlesztő munkát két csoport végezte: az egyik az adaptív szál (lásd fent említett oktatók, doktoranduszok és hallgató), a másik az SNI-szál (sajátos nevelési igény) nevet viselte (*Koczor Margit* gyógypedagógus és *Németh Szilvia* oktató közreműködésével), a kötetben csak az első, vagyis az adaptív irányvo-

nal kapott helyet. A 2009-ben összeállt kutatócsoport elégedetlen volt az eddigi narratívákkal, s egy új megközelítés koncepciójának kidolgozására vállalkozott. A projekttervben kitűzött célként a következő szerepel: „Az elfogadó iskola (adaptív és egyben együttnevelő) koncepcionális kereteinek megfogalmazása az elfogadó iskolává válás szakmai programjának kidolgozása.” Ezzel konkrét módszertani eszközrendszer biztosítása a sajátos nevelési igényű-, valamint a hátrányos helyzetű gyermekek, tanulók együttneveléséhez is. (Elemi projekt terv, 2009. 05. 21.)

A sokféle szakmai identitással rendelkező kutatókból álló csapat egyik közös kiindulópontja a következő volt: „Hiányérzetünk volt az iskola társadalmi szerepének, helyének reflektálatlansága, az iskolai pedagógia és innováció koncepcióéltelisége kapcsán. Nem gondoltuk, hogy egy egészen új, mindent „megoldó” koncepcióval állhatunk elő, de úgy véltük, hogy pontosan az a sokféleség, amely jellemezte teamünket, gazdagságot jelent, gyümölcsöző lehet, és olyan újfajta értelmezési dimenziókat nyit meg, amelyek valóban újat mutathatnak a hazai kontextusban az iskolák és az iskola fejlődésért dolgozó szakemberek számára.” (7–8.) Tehát nem kívántak valami gyökeresen újat megalkotni, hanem egyrészt az eddig nem igazán összekapcsolt koncepciókat (mint például az adaptivitás, komprehenzivitás, inklúzió) próbálták szintetizálni, másrészt pedig a nemzetközi szakirodalomban jól ismert, a hazai pedagógiában ismeretlen diskurzust próbáltak behozni. Ez utóbbi még nem eléggé része a hazai „pedagógiai közbeszédnek”, mint például hogyan értelmezi egy iskola a gyermeket, milyen a tanulóképe; milyen kimondott vagy kimondatlan iskolaértelmezés van egy-egy fejlesztési modell mögött). Ezáltal saját narratívát teremtettek.

„Semmiképpen nem kínálunk könnyű recepteket, könnyen alkalmazható módszereket ebben a kötetben. – írják a szerzők – Ezzel szemben egy kiértelt és jelen formájában rögzített koncepció kérdésfelvetéseit nyújtjuk,

* ELTE PPK Alkalmazott Neveléstudományi Tanszék, egyetemi adjunktus, rajnaijudit24@gmail.com

amely ezen az úton való járásra sarkallhatja az iskolákat is. Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója tehát nem egy új alternatív irányzat, nem is egy gyökeresen új iskolaelmélet, hanem egy olyan nyitott, alakuló koncepció, amely elméleti szempontokat ad az iskolai gyakorlatok tapasztalatainak értelmezésével, és így segítséget jelenthet az intézményeknek saját gyakorlatuk, céljaik értelmezéséhez” (8.).

A kétéves projektben öt iskola vett részt önkéntesen az ország különböző pontjairól. A kutatók olyan iskolákat választottak, amelyek innovatívak, reagálnak a környezet kihívásaira, illetve amelyek számára fontosak a diákok egyéni szükségletei. Az iskolák neveit a kutatók a könyvben megváltoztatták, arra törekedtek, hogy ne legyenek pontosan beazonosíthatók. Bár a kötetben nagy jelentősége van a kutatásba bekapcsolódó iskolák tapasztalatainak, de maga a koncepció zömében a nemzetközi szakirodalom átgondolásából jött létre: az elméleti, értékek mentén felépülő háttérrel az iskolai gyakorlattal ütköztették a kutatók, s felkínálták a kutatásban részt vevő iskoláknak is. E közös gondolkodás és a gyakorlattal való ütköztetés is sokat formált a koncepción, amelyet a kutatói csapat kétéves rendszeres megbeszéléseken, vitákon érlelt ki.

Legfontosabb céljuk a szerzőknek az volt, hogy a könyvben felvetett szempontok mentén (lásd öt értékdimenzió) az iskolák kezdjenek el beszélgetni, reflektálni, gondolkodni: tudatosan, kölcsönös tanulási folyamat eredményeként a változás, alakulás útján járni. Lényeges elem volt az is, hogy a pedagógus saját közegében formálódjon. A projekt eredeti tervében csupán az *elfogadó iskola* szó szerepelt, ami a tanulói sokféleséget elfogadó, a tanulókat támogató iskola képére utalt, és ezzel a hazai neveléstudományban szokatlan kifejezéssel jelezte, hogy a meglévő megközelítésekre építő, de azokból mégis újat létrehozni akaró koncepcióról van szó. Az „elfogadó” jelző a „befogadó”-val szemben jobban fókuszba helyezte a tanulóra figyelmet, a kategóriákon való túllépés dimenzióját. A végső változat végül „adaptív-elfogadó” lett, mivel ebben a fogalomban tűnt összefoglalhatóan az adaptív és az inkluzív megközelítés összekapcsolása, mely nagyon fontos célja volt az eredeti koncepciónak is.

A kutatás módszerei a hagyományos (óra- és iskolai tér) megfigyeléseken túl, többlépcsős tanári interjúkat és diákokkal készült fókuszcsoporthoz interjúkat is magukba foglalták. A következő *szempontok* érvényesültek a kutatásban, illetve a koncepció megalkotásában:

- Dinamikus, párbeszédre épülő kapcsolat jöjjön létre az iskolák és a kutatók között.
- Kölcsönös reflektivitás (nemcsak a kutatók reflektáltak az iskola munkájára, hanem fordítva is), partnerkapcsolat alakuljon ki.
- Kérdező jelleg, mert nem végső igazságokat akartak kimondani, inkább a különféle hangok, érdekek, értékek, szempontok felszínre hozására és a közös értelmezésére törekedtek.

A koncepció megalkotásának tehát lényegi eleme a közös tudáskonstruálás, melyben nagy szerepet játszottak a vizsgálatban szereplő iskolák. Olyan kutatásról van tehát szó, amely szeretne fejlesztő jellegű is lenni, el akarja indítani, illetve segíteni akarja az intézményi tanulás további folyamatait. Ebben a kutatócsoport a szakértő, külső segítő team szerepét töltötte be, amely reflexióival facilitálta a folyamatot, azonban magát a fejlesztést az intézmény végezte. A koncepció lényeges elemei: *„Az adaptív-elfogadó iskola semmiképpen nem szeretne egy újabb alternatív, elszigetelt lehetőséggé válni. Inkább olyan keretet akar adni, amelynek segítségével a „hagyományos” és alternatív intézmények is meg tudnak újulni a gyermekek fejlesztésének érdekében. Másrészt azonban számos ponton merít mind a gyermek szükségleteit középpontba helyező reformpedagógiai, mind a nevelés-oktatás téren rugalmasan új utakat (alternatívákat) kínáló, bátran változtató alternatív iskolák hagyományából...” (33.).*

Rögzített sarokpontok a következők:

- tudáskonstruálás,

- szociális konstrukcionizmus,
- reflektivitás,
- kritikus rákérdezés,
- az értékek koncepcióformáló szerepe,
- a változás elfogadása, elmélet es gyakorlat kapcsolatának megerősítése.

A koncepció öt legfontosabb értékdimenziója:

- az iskola és a tanulók identitása;
- adaptivitás;
- tanulás-központúság;
- közösségiség;
- a kategóriák megkérdőjelezése

Az egyik legfontosabb „kritériuma” az adaptív-elfogadó iskolává válásnak épp az, hogy az iskola találja, alkossa meg és rendszeresen gondolja újra saját identitását. Az *adaptivitás* maga egyfajta válasz a posztmodern kihívásra, sőt maga is egy posztmodernnek tekinthető koncepció, hiszen alapját pontosan a sokféleség és szüntelen változás elfogadása, értéknek tekintése, rugalmas kezelése adja. *A koncepció az inkluzív szemléletet képviseli, amely „a tanulók sokféleségére való tudatos odafigyelést tekinti minden pedagógiai tevékenység kiindulópontjának. Így az inkluzív szemlélet és gyakorlat már nemcsak a gyógypedagógiai szempontból releváns sajátosságokra fókuszál, hanem a tanulóra és minden sajátosságra, legyen az valamilyen gyógypedagógiai támogatást igénylő hátrány vagy etnikai, kulturális stb. identitás”* (36.).

Tehát teljesen elutasít mindenféle kategorizálást, sőt erőteljesen hangsúlyozza: a szelektivitástól el kell mozdulni a *komprehenzivitás* irányába!

A személyre szabott tanulás azt jelenti koncepcióban, hogy „az iskolának nem egyszerűen a mindenféle gyereket kényszerűen befogadó intézményeknek kellene lennie, hanem olyan iskolának, amely tudatosan és felvállaltan a mindenkinek megfelelő pedagógiai, tanulási környezet megteremtésére törekszik, felismerve az iskola tömegintézményként adott lehetőségeit. A számtalan szempontból eltérő gyerekekből összeálló osztályokban azt kellene az iskolának értenie és elfogadnia, hogy minden tanuló másban jó és másban szorul támogatására. *A csoport heterogén összetétele* (családi háttér, életkor, tapasztalat, előismeret, iskolához való viszony) *tehát nemhogy nem hátrány, hanem igazi előny*, hisz a tanulás során az egyéni különbségek felszínre hozása és tudatos figyelembe vétele gazdagítja a közösséget” (33.). Tehát *az egyes tanulók optimális fejlődésének elősegítésében rejlik a mindenki együttes oktatásának, magának az esélyteremtésnek a lehetősége is*. A szociális konstruktivizmus, – amelyet a kutatók is képviselnek – szakítani kíván a tanulás egyéni konstrukciójának kizárólagosságával, a tanulási folyamatot egyéni és társas szintű konstrukciónak is tartja. A szűkebb és tágabb formában értelmezett közösség szerepe nagyon erőteljes nemcsak magában a tanulásban, hanem egymás elfogadásában, segítésében, illetve az iskolai identitás alakításában is.

A kötet felépítése nagyon logikus, a szerzők törekedtek arra, hogy átlátható szerkezettel, kiemelésekkel, sok keresztivatkozással segítsék az olvasó bevezetését a koncepcióba, illetve mind tartalmában, mind szerkezetében visszatükrözze a koncepcióban rögzített sarokpontokat (lásd fent). A bevezető gondolatok után az 1. és a 2. fejezetben döntően a koncepció kialakulásának folyamatát és gondolati előzményeit, a koncepció néhány jellegzetességét, elméleti alapjait ismerheti meg az olvasó. Majd külön fejezetekben (3–7. fejezet) a koncepció öt legfontosabb értékdimenzióját (lásd fent) mutatják be gyakorlati példák, kérdésfelvetések és az elmélet kifejtése, elemzése által. Az egyes fejezetek alfejezetekre tagolódnak, amelyek struktúrája azonos: rövid elméleti bevezetése után a bemutatott esetek, kérdések, elméleti kifejtés, majd összegzés zárja. A konkrét esetek, példák

azon intézményekből származnak, amelyek csatlakoztak az adaptív-elfogadó iskola koncepciójának kutatásához (ezeket eltérő színnel is jelölték). Az esetleírás a mindennapi gyakorlat kérdései, dilemmái, amelyeket nem a maguk konkrét valóságában jelenítették meg a szerzők, hanem az elmélet szempontjain átszűrve fogalmazták meg azokat. Az esetként, példaként idézett szövegek stílusa eltérő: vannak köztük tudományos igényű elemzések, benyomások leíró kutatói reflexiók, kérdésfelvetések, az intézmények önmagukat bemutató szövegei stb. Az idézett szövegek azokból az iskolajelentésekből építkeznek, amelyeket a kutató-fejlesztő team készített és az iskolák rendelkezésre bocsátott reflektív album formájában, illetve a bevezető részekben egy norvégiai beszámolóból is szerepelnek példák. Az esetek felvezetik, értelmezik azt az elméleti kérdéskört, aminek bemutatására az adott alfejezet vállalkozik, hogy elősegítsék a kérdésfelvetést, az elmélet gyakorlathoz kötését. A kérdések után következik az értékhez kapcsolódó hosszabb elméleti szöveg, amely igyekszik a felvetett kérdésekre válaszokat találni, illetve újabb, elméleti jellegű kérdésekkel továbbvinni a téma kifejtését. Végül egy rövidebb elméleti összegzés zárja a gondolatsort.

A fejezetek, illetve alfejezetek záró részében – illetve néhol korábban is a szövegben – külön ügyeltek a különösen fontos tanulságok kiemelésére, explicit megfogalmazására (ezek dőlt betűvel szedettek). A kötet végén (8-9. fejezet) a koncepció lehetséges jövőjéről, egy iskolahálózat lehetőségéről olvashatunk, majd a különféle pedagógiai szereplőket megszólító, előremutató összegzést kínálnak a továbblépés, a koncepció „alkalmazásának” lehetőségéről.

Kiknek szól a könyv? A kötetet a szerzők nem csupán a neveléstudományi kutatóknak ajánlják, hanem olyan szakértő pedagógusoknak (szakmai vezetők, igazgatók, mentorok, szaktanácsadók, szakértő pedagógusok stb.), akik nagyban hozzájárulhatnak ahhoz, hogy az iskola alakuljon, fejlődjön.

A koncepció/modell fenntarthatósága: „A mi célunk sokkal inkább egy olyan átfogó és rugalmas koncepció megalkotása volt, amely nagyon sokféle helyzetben levő iskola számára lehet út a továbblépésre, a saját identitás artikuláltabb megalkotására, és a kontextusra és a gyermekre is jobban figyelő pedagógiai munka megújulására. Nem gondoljuk, hogy a fejezetekben kifejtett értékdimenziókkal a tökéletes adaptív-elfogadó iskola képet alkottuk meg. Sokkal inkább bizonyos útirányokat jelöltünk ki, amelyek kutatásunk szerint lehetővé teszik, hogy a mai változó környezetben, a történeti gyökereire is figyelve az iskola feleljen a jelen kihívásaira, és az adaptív-elfogadó intézményre válás útján járjon.”- írják a szerzők a kötet végén (187.).

Magának a koncepciónak a jelentősége abban áll, hogy erőteljesen megjelenik benne az iskola szintű továbbképzés és a pedagógus kollégák együtt-tanulása. A pedagógusok szakmai fejlődésének saját iskolai közegükben, mindennapi munkájukban és a kollégáikkal együtt kell megvalósulnia. Épp ezért kevésbé a továbbképzésre, mint inkább a szervezeten belüli tanulásra, reflektív önelemzésre és az intézmények közti tapasztalatcserére kíván hangsúlyt helyezni. Nem egy merev modellről van szó, hanem egy tanulási folyamatról, amely visszahat a koncepcióra magára, és azt is alakítja a gyakorlati tapasztalatok alapján.

A könyvük végén a szerzők saját munkájukra is őszintén reflektálnak, és számos hiányosságára hívják fel az olvasók figyelmét:

- Az eredeti gondolatot, az inklúzióval folytatott szorosabb szakmai párbeszédet nem sikerült úgy megvalósítaniuk, ahogy eredetileg tervezték.
- A hazai iskolahálózati tapasztalatokat és a hazai elméletalkotók munkáit sokkal kevésbé építették be koncepcióba, mint a nemzetközi megközelítéseket.
- Tudatosan a legutóbbi időszakok és a jelen oktatáspolitikájának kihívásait explicit módon nem építették be a szövegbe, mert úgy gondolták, hogy nem akarnak oktatáspolitikai alapú hazai trendekhez kötődni, hogy a koncepció általánosabb érvényű, határozottan szakmai alapú megközelítés maradjon.

- Az adaptív iskolahálózat létrehozása nem valósulhatott még meg.

Elismerve a szerzők törekvéseit, valóban a fenti megközelítés egyedülálló és forradalmi, ugyanakkor éppen ez adja a koncepció gyakorlati alkalmazhatóságának nehézségét is, hiszen nem ad az iskoláknak könnyen másolható praktikákat. Felmerülhet bennünk a kérdés, hogy országos viszonylatban önállóan, szakértői segítség nélkül képesek-e az iskolák, kellően elszántak, felkészültek-e a pedagógusok, hogy saját koncepciót teremtsenek, miközben sokszor gigászi küzdelmet kell vívniuk a hétköznapi nehézségekkel, sőt sokszor önmagukkal is. Csak szórványban léteznek hazánkban adaptív iskolák, emiatt nem valósulhatott még meg ez idáig az adaptív iskolák hálózata. Emellett még szintén elgondolkodtató, hogy miért nem sikerül szakmailag együtt működni a neveléstudomány különböző területeinek szakértői, kutatói között. Hogy is várhatjuk el a nyitottságra való hajlandóságot, kooperációt a gyakorló pedagógusoktól, gyógypedagógusoktól, ha erre még elméleti síkon is csak elvétve van pozitív példa.

Az iskolakoncepciót a kezdetektől innovációként tervezték az alkotók, a projekt innovációs sajátosságait csak a projekt lezárulásakor gondolták át mélyebben. A Neveléstudomány – Oktatás, Kutatás, Innováció című online folyóirat 2013. évi 2. számában közreadott tanulmányuk célja éppen az volt, hogy egy hazai fejlesztési projekt innovációs jellemzőit tárják fel, elemezzék és rendszerezék. Értelmezési keretként az Oslói Kézikönyv termék-, szervezeti, folyamat- és marketing-innováció definícióit használták fel, s ezen belül további értelmezési szempontokat alkalmaztak, ill. az innováció forrását, folyamatát, a bevont szereplők körét és az innováció hatását vizsgálták. Azonosították és elemezték a koncepció és a reflektív album termék-innovációját, a tanuló közösségek szervezeti innovációját, kutatási-fejlesztés folyamat-innovációját, illetve az örökbefogadásra épülő iskolahálózat marketing-innovációját. A projekt innovációs sajátosságainak és rendszerének újraértelmezése nemcsak az adott projekt utóélete szempontjából volt hasznos, hanem tanulságokkal szolgálhat általában az oktatási innovációk értelmezéséhez, az újabb oktatási projektek tervezéséhez, ill. a hazai innovációk fenntarthatóságának megteremtéséhez.

Szakirodalom

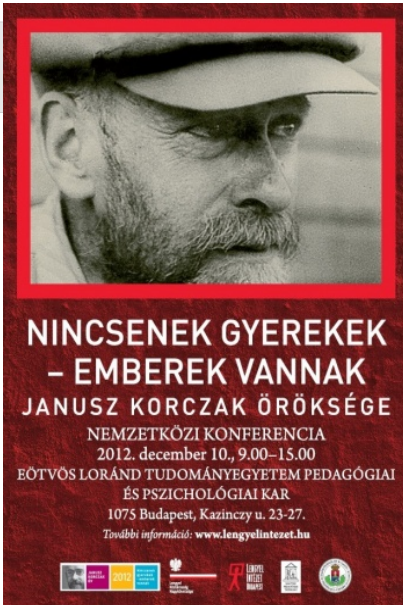
1. Rapos Nóra, Gaskó Krisztina, Kálmán Orsolya és Mészáros György (2013): Az adaptív-elfogadó iskola projekt újraértelmezése az innováció szempontjából. In: *Neveléstudomány: Oktatás–Kutatás–Innováció* 2. URL: http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelestudomany_2013_2_55-74.pdf
Utolsó letöltés: 2013. 08. 30.

Szemle

Kulcskérdés

A gyermeki jogok korczaki eszméje

Barbara Smolinska-Theiss*



A 2012 decemberében Budapesten megtartott Nemzetközi Korczak Konferencián elhangzott előadás szerkesztett változata.

Nemzetközi összehasonlításban *Janusz Korczak* hazai ismertsége és befolyása a hazai nevelésügyre szegényes. Több hullámban próbálkoztak a magyarországi „korczakisták” az *Öreg Doktor* szakmai és emberi példájának bemutatására. Legutóbb *Trencsényi László* (2013. 419–420.) a *Portrék és útirajzok* című esszéjében. A lengyel parlament kezdeményezésére 2012-t nemzetközi *Korczak-évvé* nyilvánították, s végre méltó rendezvényre kerülhetett sor hazánkban is, jelesül az ELTE PPK aulájában.¹ Az alábbi cikk a konferencián elhangzott egyik előadás szerkesztett változata. Az előadó, *Barbara Smolinska-Theiss* volt.

* * *

Janusz Korczak – keresve a saját helyét a világban – elsősorban arról álmodott, hogy író legyen. Vonzotta a *Młoda Polska* (Ifjú Lengyelország) irodalmi irányzata. Orvosnak tanult, de végül mégis a pedagógiát, a gyermeknevelést választotta. Ez a választás nem hozott számára elismerést – vélte akkor. Ahogy a gettóban írt visszaemlékezéseiben is említi: „*eldobtam az orvoslást valami pedagógiáért.*” A gyerekekkel való foglalkozás, róluk való írás – nem volt komoly feladat egy komoly férfinak. *Korczak* tágan értelmetlennek látta a pedagógiát, ma úgy mondanánk, hogy közelített a szociálpedagógiához. Publicisztikái társadalmi-oktató hangvételűek voltak. Mint a varsói zsidó elit baloldali képviselője, hangsúlyozta a társadalmi egyenlőtlenségeket, kiemelte a gazdagok arroganciáját és a szegények, különösen a gyerekek, nehéz sorsát. Ismert rádiós újságíróvá vált, híres rádiós beszélgetéseit azokban az időkben tömegek hallgatták. Könnyen felismerhető, érthető, ugyanakkor viták középpontjába helyezkedő ember volt. Egyeseknek túlonúl zsidó, másoknak túlonúl lengyel, a „tisztelt professzoroknak” pedig kevésbé akadémikus. *Korczak* életrajzából egy merev konvenciók és felosztások kereteit átlépő, megszegő ember képe rajzolódik ki, aki megelőzte saját korát. Nem illett a későbbi Lengyel Népköztársaság ideológiai rendjébe sem. Művei eleinte be voltak tiltva, később nem fért bele a praktikus, redukcionista, empirikus pedagógiába. A mai Európa felfedezte *Korczakot*, megismertük őt, s felnőtünk hozzá. Így alakult, hogy csak napjaink pedagógiája, társadalomtudománya válik nyitottá az olyan típusú gondolkodásra és cselekvésre, melyet bemutatott *Janusz Korczak*.

Korczak egy nagy mű írásáról álmodott a gyerekről, a titokzatos fejlődésük megtapasztalásáról, úgy ahogy ezt az Új iskola pragmatikus képviselői szerették volna. „*A gyerek nagy szintézise – erről álmodoztam, mikor a Párizsi könyvtárban meghatottan olvastam a francia klasszikus pszichológusok műveit*” – írja (1984. 271.). Különböző utakon mélyítene el ezt a szintézist. Mint orvos – pontos eszközöket használ – súlyoz, mér, összehasonlít, mint irodalmár beszélget a gyerekekkel, csipkelődik, provokálja, de nem teszi nevetségessé őket. Mint nevelő igazi

* A varsói Gyógypedagógiai Akadémia munkatársa, a lengyelországi *Korczak-mozgalom* egyik vezető aktivistája, a gyermeki jogok kutatója. (A szöveget fordította és szerkesztette: *Velkey Kristóf*. ELTE PPK tanári mesterszakos hallgató, kistoff@gmail.com)

1. Az eseményről hírt adott a *Neveléstudomány* is: <http://nevelstudomany.elte.hu/index.php/2012/12/a-korczak-emlekev-zara-sa-magyarorszagon-nemzetkozi-konferencia-az-elte-n/>

kapcsolatba kerül a gyerekekkel, beszél vele, dolgozik, játszik, és tanítja. Ma úgy mondanánk: kitölti a hétköznapokat, mikor közösen tanít cipőt tisztítani, mikor levágja a gyerekek haját. A gyerekek társa és támogatója a fejlődésben. A nevelés ismeretlen szolgálat, a fejlődés segítése. *Korczak* nem kereste a gyerekek hibáit, hiányait, hanem megmutatta nekik erősségeiket, bátorította fejlődésüket. Biológiai és filozófiai szempontból tekintett erre a fejlődésre: „A gyermek – két sejt egyesülése, 10 fontnyi kémiai vegyület, mely genetikailag kapcsolódik szüleihez és az egész természethez, porszem, ami felölel mindent: csillagokat és óceánokat, hegyeket és síkságokat” – írja *Korczak* (2002. 19.). A fejlődésnek ez a hatalmas ereje fogja segíteni a gyereket a felnőtté válásban. „Mi a gyerek? Csupán fizikai lény? – kérdezte *Korczak*. Egy növekvő szervezet, rendszer. Helyes. De a súly és méretbeli növekvés csak egy a sok közül.” (Ibid. 59.).

A gyerek kérdez, hibáz, megismer. A gyerek lelke hasonlóan összetett, mint a miénk, tele hasonló ellentmondásokkal, tragikusan viaskodva az időtlennel: vágyakozok, de nem vagyok képes rá, tudom, hogy kéne, de nem tudom megtenni. A gyerekeknek ez a fejlődés nehézség, erőfeszítés. A felnőttnek, a szülőnek, a nevelőnek titok, melyen keresztül szeretnének áthatolni; megismerni és tanítani a gyereket. A növekvés biológiai szemléletén túl megjelenik a filozófiai perspektíva is. A gyerek fejlődése szabad terület, ahol nincsenek sem határok, sem magatartási szabályok, sem munkamódszerek. Nem lehet őt a „tisztá” gyakorlatokhoz elvezetni. A fejlődést nem lehet egyszerű szabályokkal leírni. A fejlődés idő, mely egyáltalán nem lineáris, és mentes a múlt és a jövő világos irányaitól. Nem lehet a gyereket rávezetni a cselekvésre. Igyekezni kell őt megismerni, felfedezni, megérteni, társulni hozzá a mindennapi dolgokban. Ekkor lehet meglátni a gyerekekben a fejlődés legszélesebb méreteit átlépve a forma, az idő és a tér határait. „A gyermek – mérhetetlenség, örökkévalóság, porszem a térben és egy pillanat az időben. A gyerekek – mezítlábas proletárok, a gyerekek – kisművésű nép” – írja *Korczak* (Ibid. 21.).

1917-ben a 35 éves *Korczak* – orvos, katona, a divízió hadikórházának koordinátora Głubucz-ban, Ukrajnában írja híres esszéjét, a *Hogyan szeressük a gyermeket?* Ez egy különleges mű, ágyúörgés alatt írva, tele bölcsességgel, de mégis meleg, mert a líra összeolvad benne a határozottsággal és a katonás renddel. Már e műve kezdetén kiigazítja a háborús mondást: Vigyázz, vagy megértjük egymást most, vagy elválunk örökre. *Korczak* kihirdeti a hadi parancsot: „A Magna Charta Libertatisre hivatkozom, a gyermeki jogokért”. Három dolgot sorol fel: a gyerek jogát a halálhoz, a gyerek jogát a mai naphoz, és a gyerek jogát, hogy az legyen, aki. Tíz évvel később főként a gyerek tisztelethez való jogáról beszél és arról, hogy az legyen, aki. Nem példa nélküli, hogy *Korczak* a jog kifejezést használja. Több helyen is megtalálhatjuk *Korczak* életművében. Nem általánosan beszél arról, hogy tisztelni kell a gyerekeket, ő a gyerek jogairól beszél. Ez eleinte – mint láttuk – a gyerek joga a halálhoz, joga, hogy az legyen, aki, és joga a mai naphoz. Ezeknek a jogoknak a szintéziseként fogalmazódott meg, a legfontosabb, a gyerek joga a tisztelethez. Nem *Korczak* volt az első, aki a jogokról és a gyerekek jogi védelméről beszél. Már a munkásmozgalom is felhívta a figyelmet ennek fontosságára: Lengyelországban sokat harcolt a munkásgyerekek jogaiért a tanulásához, a fejlődéshez *Stefania Sempołowska*.² A jogot az egészségvédelemhez, a rekreációhoz az orvosok ösztönözték. Eljutottak Lengyelországba a nemzetközi gyerekvédelmi kezdeményezések is. *Korczak* ismerte a két világháború közti mozgalmat, mely a gyermekek jogaiért és védelméért küzdött, támogatta, s mondhatjuk, hogy be is kapcsolódott a mozgalom munkájába. A *korczaki gyermeki jogok* azonban különböztek a korábbi nemzetközi megállapodásoktól és lengyel törekvésektől is. A *korczaki jogok* inkább a jog általános filozófiai és társadalmi szemléletéhez közeledtek. Elemezni lehet az ember természetéből kiindulva a természeti törvény szempontjából, és az alapján is, hogy az isteni szándék szerint a gyermek a legtökéletesebb lény. Mint *Michael Freeman* is írja: „napjaink koncepciója az emberi jogokról a természetes jog koncepciójának alkalmazása, amit egyszer John *Locke* formált meg” (*Freeman*, 2007. 32.). A *korczaki* gyermeki jogok elválaszt-

2. Stefania Sempołowska (1869–1944): Lengyel tanár, író és újságíró, a gyermeki jogok harcosa.

hatatlanul össze vannak kapcsolva a fejlődéssel. Fejlődés és jó, fejlődés és erkölcs. A gyerekek joga van a bűnhöz, hogy hibázzon, joga van a tudatlansághoz. A gyerek jó, a legnagyobb jó, és cselekszi a jót. Ez kapcsolódik a tőle elválaszthatatlan méltósághoz. A gyerek személy, a gyerek ember. Nem előképe az embernek, hanem ember itt és most. A gyerekek egyrészt ugyanazon jogai vannak, mint egy felnőttnek, ugyanakkor védelmet, támogatást igényel, hogy e jogait gyakorolhassa.

A gyermeki jogoknak azonban van egy jellegzetes tulajdonsága: ezek a jogok a felnőtt–gyermek kapcsolatban jelennek meg. *„Egyik oldalról a felnőtteknek nő a bizalma és a tisztelete a gyermekek iránt, másik oldalról a gyermek megtanulja, hogyan bízson bennünk és saját maga mondja, mi az ő joga”* – írja Korczak (2002. 55.). A gyermek joga tehát a nevelővel való kapcsolatból születik meg, a gyermekekkel folytatott beszélgetésekből alakul ki – látnunk kell, felfedeznünk és megismernünk. *Simone Weil* ezt nevezi az értelmezés kötelességének: *„Minél világosabban értelmezzük ezt a kötelességet, annál inkább fel vagyunk készülve annak teljesítésére”* – mondja *Weil* (1996, 322.). *Thomas Hammarberg* – az Európa Tanács képviselője, a *korczaki pedagógia* terjesztője, a Varsói Gyógypedagógiai Főiskolán (Akademia Pedagogiki Specjalnej), díszdoktorrá avatásakor tartott ünnepi előadáson kijelentette: *„a gyermeki jog nevelési feladat”*.

A gyermeki jogok világa *Korczak* számára belső kötelesség, s minket is hív a párbeszédre a gyermeki jogokról. Ultimátumot ad: *„vagy megegyezünk most, vagy elválnak örökre”*. *Korczak* igyekszik meggyőzni, rávenni minket egy ilyen típusú társadalmi szerződés megkötésére – tegyük meg most vagy soha – mondja. Ez azt jelenti, hogy eljött az idő, megvalósultak a megfelelő körülmények egy ilyen szerződés megkötéséhez, megjelent végre valaki, aki mögött ott van a rábeszélés ereje és annak az ideálnak az ereje, melyet képvisel. A *korczaki gyermeki jogok* nem szelíd kérdések, *Korczak* törvényt követel: a *„nevelők imájában”* áll ezzel a követeléssel Isten elé. Erősen és határozottan szól Istenhez: *„Követelem, ugyanis nem magamnak, hanem a gyermekeknek követelem”* (*Korczak*, 1978. 273.). A gyerekek szóvivő jogászaként jelenik meg, birtokolja felhatalmazásukat, de egyáltalán nem bitorolja azt. Ez nem hatalom, hanem misszió, melyet *Korczak* magáénak vállal, mint gyermekorvos, mint korrepetitor, irodalmár, közéleti aktivista és nevelő. *Korczak*, mint a gyermeki jogok első lengyel képviselője, hivatkozik az egyetemes értékekre, de a társadalmi gyakorlatra, a kulturális, történelmi, és vallási kontextusra is.

A legfontosabb *Korczaknál* a gyermek joga a tiszteletre. Ezt a jogot *Korczak* mutatta be és fejtette ki részletesen a *Gyermek joga a tiszteletre* című esszéjében, mely jól ismert a *korczaki pedagógiai* krédóban.³ Negatívan és pozitívan is megközelíti a meghatározást. A negatív definícióhoz tartozó attribútumok: útmutatás a komolytalan gyerekeknek, bizalmatlanság, rosszindulat a gyerek felé: *„Rossz gyerekek lenni”* (*Korczak*, 2002. 155.). *„A fiatalok piaci ára alacsony”* (Ibid. 157.), *„A gyermek nem katona, nem védi a hazáját, mégis együtt szenved vele”* (Ibid., 160.). Alulértékeljük a gyerekeket, siettetjük és bántalmazzuk őket, ártunk és megmutatjuk nekik, mi az, amit nem tudnak, demonstráljuk, hogy számunkra terhet jelentenek, tiltunk, kényszerítünk, büntetünk. Ezekkel a negatív, mondhatni feketepedagógiai vádakkal szemben áll *Korczak* alaptétele, *„hogy a gyerekek érdemesek a tiszteletre, bizalomra és jóindulatra.”* A gyermek joga a tiszteletre a legfontosabb és alapvető norma. Ez feljogosítja a gyereket, hogy elmondja a véleményét saját és mások dolgairól, hogy komolyan és igazságosan járjanak el dolgaiban, hogy ellenkezzen és megvédje magát, sőt, hogy követelje a számára megfelelő megoldást, hogy ne tudjon valamit, hogy szomorú lehessen, hogy végigélje saját fejlődésének nehézségeit, hogy hibázhasson és kijavíthassa hibáit, hogy tevékenykedhessen.

3. Magyarországon két kiadásban jelent meg a rendszerváltás után az Állampolgári Tanulmányok Központja, illetve a Magyar Pedagógiai Társaság kiadásában kis példányszámban – A fordító.

Két szál dominál *Korczaknál* a tiszteletre vonatkozó gyermeki jog elemzésekor: (1) a gyerek értékesége és becsülete, valamint (2) a gyermeki állampolgárság. A gyerek a legnagyobb érték, adomány. Ennek az axiómának saját forrása van a vallásban és kultúrában. A gyerek a társadalom reménye. A gyermeket nem szabad, mint egy fejlődő, leendő embert tekinteni. Ő már most ember. Itt és most. Nem később, valamely más időben és helyen.

„Nincsenek gyerekek, emberek vannak, akiknek elidegeníthetetlen joguk van a tisztelethez, becsülethez” – ezt választotta 2012-ben mottóul a lengyel parlament A *Gyermekek Jogainak Képviselője* – Janusz Korczak Év kezdeményezéséhez. Ez alatt a jelszó alatt gyűltünk össze számos konferencián és találkozón Lengyelországban, és külföldön. Ezzel a gondolattal ültünk a Gyermekek Jogainak Nemzetközi Kongresszusán, mely néhány nappal ezelőtt fejeződött be Varsóban. Ez a jelszó kihívás számunkra, akik most itt összegyűltünk ebben a teremben. A *korczaki pedagógia* ereje ugyanis nem világos tanácsokból és figyelmeztetésekből áll, hanem arra kényszerít, hogy kérdéseket tegyünk fel, és megtaláljuk önálló válaszainkat. Ezért érthetőek *Korczak* gondolatai különböző vallású, kultúrájú és nemzetiségű emberek számára, hisz a hagyományokból és a múltból merít, ugyanakkor a jövő felé fordul.

Szakirodalom

1. Freeman M. (2007): *Prawa człowieka*. Wyd. Sic! Warszawa.
2. Korczak J. (1984): *Internat*, In: Korczak J.: *Pisma wybrane, t. I, wprowadzenie i wybór A. Lewin*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
3. Korczak J. (2002): *Jak kochać dziecko. Prawo dziecka do szacunku*, Wyd. Śak, Warszawa.
4. Korczak J. (1978): *Modlitwa wychowawczy*, In: Korczak J.: *Pisma wybrane, t. 4*, Nasza.
5. Księgarnia, Warszawa. Weil S. (1996): *Świadomość nadprzyrodzona*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa.

Tanulmányok a gyerekkultúráról

Sándor Ildikó*



Bús Imre (2013, szerk.): Tanulmányok a gyerekkultúráról. PTE IGYK és a Gyerekkultúra Kutatócsoport, Szekszárd.

A nemzetközi és a hazai szakirodalom hosszú évek óta a gyermekkor haláláról polemizál, s a sötét tónusokkal megrajzolt jelen legfőbb okát elsősorban a család szerepének megváltozásában és a média kultúraformáló szerepében látja. A Szekszárdon frissen alakult *Gyerekkultúra Kutatócsoport* lényegesen optimistábban tekint vizsgálódása tárgyára – a gyermekekre és a gyerekkultúrára – és egy szélesebb körű közös eszmecsere és cselekvés kezdeményezőjeként lép fel.

A tanulmánykötet szerkesztője, *Bús Imre* és a tanulmányok szerzői „tudatos gondolkodási, önmeghatározási folyamatot” ígérnek a gyerekkultúra témakörében korábban megjelent munkák folytatásaként. A téma egészét áttekintő vázlatos, elméleti-módszertani alap-

vetést követően a kötet első felében a történeti megközelítés dominál (*Kéri Katalin, Tészbó Júlia, Trencsényi László*), a második részben egy-egy téma részletesebb kibontása olvasható a gyerekkultúra igen összetett nézőpontját érvényesítve (*Király Gabriella, Tancz Tünde, Klein Ágnes, Müller János, Tóthné Lázár Noémi*). A frissen megjelent kötet új ismereteket, új megközelítési módokat kínál az olvasó – szülők, nevelők, művészek, kutatók és minden érdeklődő – számára.

Bús Imre elméleti-módszertani vázlata körülhatárolja a gyerekkultúra fogalmát, a kezdetektől követi annak hazai megjelenését, elterjedését. Komplex és gondolatébresztő rendszerezésben láttatja a címadó jelenség összetevőit: nemcsak *időben* (hagyományos és újabb elemek), *tartalmuk* alapján (játék, művészetek, tudomány, technika) rendszerezi a gyerekkultúrát, hanem *fölvázolja a tartalmakra fókuszáló regiszterek* (gyerekszoba-regiszter, iskolai, (magas)kulturális, populáris, ellenkulturális/kortárs regiszter) lehetőségét. Ez utóbbi rendszerezés alkalmas lehet arra, hogy a gyerekkultúra szegmenseit a maguk összetettségében, új nézőpontból szemléljék a téma kutatói. Ugyancsak előremutató a közvetítés folyamatának és rendszerének, fontos elemeinek (főltétlenül tovább bővítendő!) felsorolása, amely kiindulópontja lehet a gyerekkultúráért tevékenykedők, azt kutatók hálózatos együttműködésének.

A történeti tanulmányok sorában *Kéri Katalin* kiváló forrásfeltáró tanulmánya a 17-19. századi Magyarország nőtörténeti, elsősorban a nők nevelésével kapcsolatos kérdéseket tárgyalja. Részletesen adatolja az egész Európában végbemenő gazdasági-demográfiai változások hazai vetületét, s ezzel összefüggésben az anya-és gyerekkultusz (ki)alakulásának folyamatát. A gender kutatás körébe sorolható írás rendkívül árnyalt, széles körű értelmezést ad.

Tészbó Júlia a gyerekkultúra helyét és szerepét a 20. századelő reformpedagógiai mozgalomának kontextusában, az életreform törekvésekkel összefüggésben elemzi. Ide tartozik *Nagy László* 1906-ban született kiállítás-koncepciója, az 1914-ben az Iparművészeti Múzeumban megnyílt kiállítás (ahol gyerekek számára készült tár-

* Néprajzkutató, sandor.ildiko@hagyomanyokhaza.hu

gyak és gyermekalkotások egyaránt helyet kaptak). Kiemelt figyelmet kap *Nádai Pál* munkássága is, mindenekelőtt az 1911-ben megjelent *Könyv a gyermekekről – munka, játék, művészet*. A mindennapi élet, a környezet modern átalakítása iránti igény megjelenése (gyerekszoba, bútorok, gyermekruházat), a komplex szemléletmód a mai gyermekkultúra-kutatás számára is példaadó lehet.

A közelmúltat, az 1970-es 80-as éveket *Trencsényi László* mutatja be, aki a modern magyar gyermekkultúra fénykoraként, az „eredeti felhalmozás” korszakaként ábrázolja ezt a periódust. Ez volt a „még” és a „már” ideje, amikor a konzumszemlélet még nem uralta el a gyermekkultúra világát, a minőségi szempontok az eladhatóság elé soroltattak, az ideológiai prés pedig enyhült: szabad teret kapott a gyermek- és esztétikum-központú művészetpedagógia. Ennek hozadékai többek között a *Kincskereső* folyóirat, a gyermek-televíziózás, a csillebérci úttörő szaktáborok, a játszóházi mozgalom. A hazai szakemberek ekkoriban lehetőséget kaptak arra, hogy bekapcsolódjanak a nemzetközi áramlatokba, a Helsinkiben, Prágában, Zágrábban megrendezett művészeti nevelési kongresszusok révén. A korszak végére a szabadság, amely nélkül a művészet nem bontakozhat ki a maga teljességében, adottá vált, de a források – a gyermekkultúra esetében az állami támogatás – lassanként elapadtak, a vásárlóerő meggyöngült, az értékszempontok háttérbe szorultak.

A gyermekkultúra résztemáit kidolgozó munkák sorából *Király Gabriella* a gyermeki gondolkodás jellemzőit, kiemelten az óvodás életkort állítja a középpontba. Világosan, lényegre törően, ugyanakkor a maga összetettségében mutatja be a vonatkozó tudományos elméleteket (*Freud, Piaget, Erikson, Kohlberg*), majd sorra veszi a gyermeki életszakasz varázsos világképeinek alapvető vonásait. Gyakorlati példákon keresztül az olvasó megismerheti a felnőtt és a kisgyermek gondolkodásának és világlátásának alapvető különbségeit.

Érzékeny és súlyos kérdést feszeget *Tancz Tünde* tanulmánya, amely az olvasóvá válás és a könyv gyermekek életében betöltött szerepét vizsgálja. A gyermekkönyvet – a szerző árnyalt, funkcionális megközelítésének köszönhetően – a játéktárgytól az olvasható szövegig értelmezi. Kiemelt figyelmet kap a könyv szerepe a kultúrához való hozzáférésben: a családi szocializációs közegek közti különbségek, és az a kérdés, hogy az intézményes nevelés-oktatás mit tud hozzátenni a gyermek személyiségének kibontakoztatásához a literációs környezet tudatos alakításával. A felelősségteljes elemzésből következő tanulságok a pedagógusképzés, az oktatás-nevelés intézményes rendszere és az oktatáspolitikai döntéshozók számára egyaránt iránymutató.

A hajósi német gyermekfolklor aprólékos mikrovizsgálata arra a kérdésre keresi a választ, hogy a nemzetiségi kultúra elsajátításában milyen szerepet tölt be a (nemzetiségi) gyermekkultúra. *Müller János* ugyanakkor nem vész el a részletekben – épp ellenkezőleg-, olyan felismerésekhez jut el, amelyek általános érvénnyel igazak az anyanyelv és az identitás formálódása szempontjából. A kodályi alapelveken nyugvó ének-zenei nevelés összekapcsolása a nemzetiségi (s egyben lokális) hagyományokkal újabb jó példa arra, hogy a család által korábban betöltött szerepet (spontán hagyományozódás) hogyan, miért veheti át – sőt, kell, hogy átvegye – az óvoda, az iskola.

Klein Ágnes a magyarországi német gyermekirodalom elmúlt 30 éves hagyományának elemzését összekapcsolja a hazai német nyelvvesztésével és az iskolai nemzetiségi nyelvoktatás kérdéskörével. Megállapítja, hogy a vizsgált alkotások a német nyelvterületen született gyerekirodalmi művekkel nem pótolhatóak, ugyanakkor kulturális beágyazottságuknak köszönhetően híd-szerepet töltenek be. A társadalmi valóságot úgy képesek bemutatni, ahogyan az csak a magyarországi német nyelvű esetében érvényes.

Az énekes népi játékok és a jeles napi szokások közös vonásait tárja föl *Tóthné Lázár Noémi* munkája azzal a céllal, hogy az óvodai nevelésben, mindenekelőtt az ének-zene területén, ezek a felismerések alkalmazhatók legyenek. Arra a következtetésre jut, hogy a Kodály-módszeren alapuló, nagy hagyományú pedagógusképzésben

sincs megfelelően kialakítva a néphagyomány megismertetése, módszertani szempontból pedig a hagyományok közvetítésének módszertana.

Kiindulópontul szolgál a további munkához annak rövid áttekintése, milyen hangsúlyok és hiányok rajzolódnak ki a tanulmánykötet írásaiból. A kötet nem foglalkozhat valamennyi, a gyerekkultúrát érintő kérdéssel, érdemes mégis sorra venni milyen aktuális-hangsúlyos kérdések kerültek terítékre, hiszen ez kijelölheti a további kutatások fókuszát, irányt szab a közös gondolkodáshoz, a szakmai párbeszédhez.

1. A gyerekkultúra „rész az egészben” jelenségként helyezkedik el a kultúra egészében: hazai specifikumainak föltárása, szűkebb és tágabb kulturális környezetéhez való kapcsolódása, korszakainak föltárása és elemzése, valamint a nemzetközi tájékozódás és összehasonlítás is szükséges a megfelelő elméleti alapvetéshez.
2. Változóban van a család és az intézmények (óvoda, iskola, a közművelődés és a gyerekkultúra intézményei) szerepe a kultúrák közvetítésben, a szocializációs folyamatokban. Szociológiai és pedagógiai szempontból egyaránt fontos a változások nyomon követése, jó gyakorlatok bemutatása, olyan javaslatok kidolgozása, amely a megváltozott helyzethez igazodnak.
3. Az egész felnőtt társadalom felelős azért, hogy a kultúrához való hozzáférés, az esélyegyenlőség biztosított legyen minden gyermek számára. A szociokulturális különbségekből adódó hátrányok vizsgálata, e kínzóan aktuális témában előrevivő javaslatok, cselekvési tervek kidolgozása, a hosszú távú stratégiai gondolkodás csak állami szerepvállalással, a szakemberek és az érintettek bevonásával lesz igazán hatékony.
4. A helyi sajátosságok föltárása, a mikrokutatások – szép példája e kötetben *Müller János* és *Klein Ágnes* tanulmánya – szélesebb körben is érvényesülő tanulságokkal járnak. A mélyfúrás jellegű, a finomstruktúrákat is föltáró elemzések, esettanulmányok árnyalják, pontosítják meglévő tudásunkat. *Trencsényi László* fölvetette egy település gyerekkultúrájának monografikus vizsgálatának ötletét. Bízunk abban, hogy a dél-dunántúli régióban hamarosan sor kerül rá!
5. A játék a gyerekkultúra talpköve. Fontosságát több tanulmány is hangsúlyozza, de a téma nem szerepel a kötetben ennek arányában, csak a népi játékok zenei nevelésben betöltött helye jelenik meg részletesebben. A játék kulturális megnyilvánulás. Ahhoz, hogy korunk gyerekkultúráját megismerjük, a gyermekek mai, spontán játékeinak komplex (antropológiai jellegű) vizsgálatára van szükség, olyan kutatásokra, amelyek a hangsúlyt nem (csak) a pedagógiai-pszichológiai aspektusra helyezik. A megváltozó játékkultúra megismerése a gyermek és esztétikum, gyermek és művészet, gyermek és társadalom mai állapotáról adhat számunkra láttelepet, melynek eredményeit a szakemberképzésben is jól lehet alkalmazni.

2013. május 29-én az ELTE PPK-n került sor a könyv bemutatójára, amelyet műhelymunka, majd „Mi újság a gyerekkultúrában?” címmel kerekasztal beszélgetés követtek, *Bethlenfalvy Ádám*, *Sinkó István*, *Rózsa János*, *Pompor Zoltán* és *Sándor Csilla* felkért hozzászólók, illetve *Trencsényi László* moderátor és a közönség aktív részvételével.

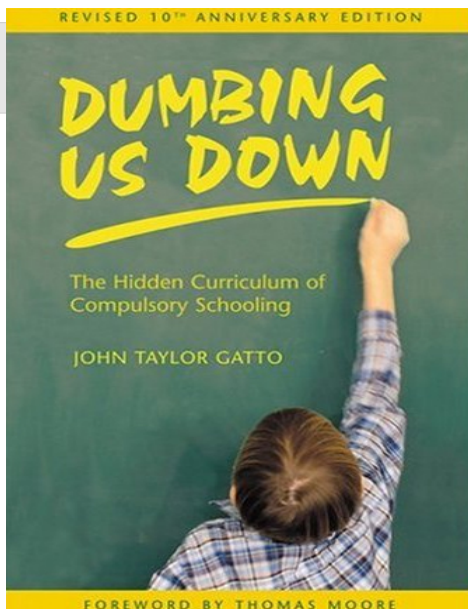
A tanulmánykötet és a hozzá kapcsolódó szakmai rendezvény új lendületet adott az együttgondolkodásnak. A *Gyerekkultúra Kutatócsoport* révén szervezetileg is megerősödve folytatódhat az a szakmai diskurzus, amely a meglévő kereteket folyamatosan tágítva minél több érdeklődőt von be.

Szemle

Újraolvasva

Hogyan hallgattatnak el minket, avagy a rejtett tanterv a kötelező oktatásban

Peszleg Brigitta*



Gatto, J. T. (1992): *Dumbing Us Down, The Hidden Curriculum of Compulsory Schooling*. New Society Publishers, Canada.

John Taylor Gatto háromszor nyerte el Az év tanára díjat (1989, 1990, 1991) New York városában, majd 1991-ben megkapta New York Államának Az év tanára díját is. Még ugyanebben az évben közel harminc év tanítási tapasztalattal a háta mögött felmondott és befejezte a tanítást. Mondhatjuk azt is, hogy eddig bírta (habár ez nem kevés), feladta, belefáradt. Belefáradt abba a szélmalomharcba, amit az intézményrendszer embertelensége, túlszabályozottsága ellen vívott, ahol a gépezet részeként az volt a feladata, hogy „szabályok alkalmazása révén, szabályos embereket állítson elő, megjósolható viselkedű, irányítható embereket”. Gatto gerillaakciói az iskola működését meghatározó normativitás ellen, nem arattak osztatlan sikert mialatt tanított, így azóta, kívülről ostorozza azt, rendszerkritikus előadásai-

val, írásaival. 1992-ben megjelent *Dumbing us Down, The Hidden Curriculum of Compulsory Schooling* című könyvében, beszédeinek, esszéinek gyűjteményét olvashatjuk, amelyek nem magában az oktatásban, hanem a kötelező iskoláztatásban rejlő célirányos, rejtett tantervi hatások érvényesülésének körülményeit világítják meg. Gatto a rejtett tanterv koncepció radikális vonalát képviseli, amely mindezt nem tekinti a véletlenszerűnek. Mikro-szinten az osztálytermek mindennapos életét szemléli, és rávilágít a szándékolt, hivatalosan megfogalmazott hatásrendszer és a tényleges megvalósulás közötti különbségekre. Ebből kiindulva a rejtett tanterv negatív oldalát helyezi előtérbe és makro-szinten az iskolai történéseket, kényszerítő mechanizmusként írja le.

„Mindenki tudni véli” (Tomasz, 2006), hogy mi történik az iskolákban, ezért a rejtett jelző zavaró érzést kelt. Az iskola hivatalos dokumentumaiban meghatározott célokon túl, „tanítódik” valami az iskolákban, amiről nem tudunk, vagy nem vesszük észre? Miben nyilvánul meg ez a „rejtettség”, mit értsünk a „rejtettség” alatt? „A jelenség gyakran nagyon is szem előtt van, más kérdés, hogy ennek ellenére többnyire nem tudatosul” (Tomasz, 2006). Az iskolák rutinszerű működésében átélt tapasztalatok, a megszokott, „adottságként megjelenő tények” azt sugallják, hogy erről nem is kell gondolkodni (Szabó, 1988).

A jelenség – a rejtett tanterv, az iskolázás másodlagos következménye, tanulási velejárók, a nevelés akaratlan mellékhatásai, az iskolázás mellékterméke, másodlagos tanulás – az iskolarendszerű tanítással egyidős, annak elválaszthatatlan része. A szakirodalomban ezek a szókapcsolatok mind arra utalnak, hogy az iskolában sok olyan dolgot is megtanulnak a gyerekek, melyek nem szerepelnek a hivatalos célokat megfogalmazó iskolai dokumentumokban. Annak ellenére, hogy a jelenségre már korábban is felfigyeltek az oktatással foglalkozó szakemberek, tudományos vizsgálata csak az 1960-as évek közepén kezdődött el (Szabó, i. m.). Az iskola szociológiai problémáit feltáró kutatások¹ rávilágítottak az iskola, ellentmondásos működésére, és a kritikus hangok, azóta is jelen vannak mind a köztudatban, mind a szakirodalomban. Elsőként Philip Jackson 1968-ban megjelent *Life in*

* Helen Doron English Hungary – Gyerekangol KFT, Irodavezető/Marketing-asszisztens, brigitta.peszleg@gmail.com

Classrooms c. művében *hidden curriculum* néven összegezte a jelenséget. Magyarországon Szabó László Tamás: *A látens hatásrendszer fogalma és vizsgálata* (1979) című műhelytanulmánya volt az első hazai írás, ami a jelenség bemutatására vállalkozott. Még óvatos volt, nem használta a *rejtett tanterv* kifejezést. A *curriculum*, ugyanis többet jelent, mint tanterv, „leginkább a *tervezett hatásrendszer* jelzős szerkezettel adható vissza.” Egyben valamiféle tananyag is, ami nincs leírva, nincs szabályos tantervbe rögzítve (Szabó, 1988).

Amikor a rejtett tanterv adja vizsgálódásunk értelmezési keretét, akkor leginkább a szociológia, és a szociálpszichológia tudományán belül vizsgáljuk az ember társadalmi lényként való meghatározottságát, azokat a társadalmi hatásokat, amelyek formálják az ember személyiségét, viselkedését, gondolkodását. Az iskola, mint társadalmi alrendszer, társadalmilag meghatározott társadalmi és pedagógiai funkciókat (Halász, 2001; R. Lambert, R., Bulloc, R. és Millham, S., 1970) tölt be, melyeket társadalmi igények és folyamatok alakítanak. Ezek a funkciók térben és időben változó célok mentén fogalmazódnak meg, és hogy éppen mely célok kapnak prioritást, az a különböző társadalmi erők érdekérvényesítő képességétől függ. A különböző társadalmi csoportok, különböző ideák, értékek, és normák, alapján fogalmazzák meg igényeiket az iskolával szemben. Az alapvető emberi jogokból fakadó lehetőség (Németh, 1997) elvileg az, hogy mindenki a neki megfelelő iskoláztatásban részesüljön (figyelembe véve az ismeretek, értékek, hitek, szokások, hagyományok stb. sokféleségét). A gyakorlatban azonban az a kérdés, hogy tudja-e kezelni, és el tudja-e fogadni ezt a sokféleséget az iskola? Hogyan reagál, és hogyan viszonyul az iskola belső működése a motivációs, nyelvi, és adaptációs különbözőségekre? A nevelés, mint az iskolai szocializáció tudatos eleme ugyanis nem minden ember számára jelenti ugyanazt, hiszen a különböző társadalmi csoportok, különbözőképpen szocializálódnak.

Ne legyenek illúzióink, a kötelező állami iskoláztatás nem tudja és jelen körülmények között nem is akarja kezelni ezt a sokféleséget, különbözőséget. Az iskola egy „*lelketlen pszichopata gépezet*” mondja Gatto, ahol az egyéni erőfeszítések (diák, szülő, tanár), az autonómiára, demokráciára való törekvések „*alul maradnak az intézmény elvont logikájával szemben*”. Az iskolai egy társadalmi, gazdasági és kulturális monopólium, ahol a hierarchikus személyközi viszonyok, programozott, standardizált, és normatív működés szabja meg az igények, szükségletek jogosságát, elismerhetőségét. Az intézményi normák elsajátíttatása elsősorban az intézmény működésének zavartalanságát biztosítja, az intézmény szükségleteinek előtérbe helyezésével, az egyéni szükségletekkel szemben. Az iskola, mint adott társas környezet, az ehhez való alkalmazkodást elvárja az egyéntől. Az, hogy mely iskola mekkora teret biztosít a tanulók igényeinek, szükségleteinek, azt iskolája válogatja, azonban az iskola rendszer történeti alakulását megfigyelve azt látjuk, hogy az elvárás általában nem más, mint a feltétlen engedelmesség és a szabálykövető magatartás, függetlenül attól, hogy funkcionálisan mekkora szükség van rá. Ilyen esetben az engedelmség értékévé válik, és azzal a veszéllyel jár, hogy „*a gyerek azt tanulja meg, hogy a konform viselkedés morálisan helyes, a non-konform pedig erkölcsileg helytelen*” (Szabó, i. m. 26.). A gyerekek egy olyan hatalom alatt élnek mindennapjaikat, amely nincs figyelemmel az egyéniség autonómiájára (Friedenberg, id. Szabó, i. m.), így azt a képzetet alakítják ki magukban a hatalomról, hogy abba nem lehet beleszólásuk, nincs döntési lehetőségük, a siker kulcsa pedig nem más, mint az alkalmazkodóképesség. A rejtett tanterv megközelítésében a pedagógust, egy sajátos szakmai szerep hordozójaként értelmezzük, amely szerep, – bárhogyan is éli át ezt szubjektíve a pedagógus – funkcióiból adódóan eleve hatalommal ruházza fel őt, a gyerekek szemében. Gatto az iskola mechanisztikus, rutinszerű tanulószervezési folyamataiban hét leckét azonosít, amit az iskola ta-

1. „... az iskola által átadott nyílt tartalmak, (osztályok térbeli elrendezése, ösztönzési, jutalmazási, büntetési eljárások, iskolán belüli emberi viszonyok, tananyag, a tanárok alkalmi megnyilvánulásai..) milyen burkolt társadalmi értékeket hordoznak, amelyek éppen, mert rejtettek, olykor mélyebben beivódnak gyerekekbe is, mint a manifeszt tartalom. Ezek a „burkolt” jelentések nemcsak annyiban érdemelnek figyelmet, amennyiben a gyerekekre (és tanárookra) hatnak, hanem annyiban is, hogy sajátos társadalmi feszültségekre, sőt válságjelenségekre lehet belőlük következtetni.” (Ferge és Háber, 1974. 13.)

nít a gyerekeknek. A tanítás jelentése helyenként változik, de az iskola szabályrendszeréből, mechanizmusaiból, mindennapos rituáléiból adódóan a hét lecke, mindenhol ugyanaz. Mit közvetítenek, mit tanulnak mindezekből a gyerekek?

1. lecke: Bizonytalanság és zűrzavar. A világ és benne önmagunk felfedezésére irányuló kíváncsiság, az okozati összefüggések megértése utáni vágy, minden ember veleszületett sajátossága. Az iskola ezt a kíváncsiságot és ezt a vágyat egyáltalán nem elégíti ki. Passzív befogadásra, a gondolkodás és kérdés-felvetés leépítésére, tények és adatok memorizálására kényszeríti a diákokat. A tantárgyfelosztás nem jelöli ki a tantárgyak közötti kapcsolódási pontokat, a szaktanárok között nincs kommunikáció, közös gondolkodás, a koherencia igen gyenge lábakon áll. A gyerekek számára nem derül ki az, hogy mi köze van egymáshoz a különböző tartalmaknak, és nem értik, hogy miért kell olyan dolgokat tanulniuk, amik valójában nem ajándékozzák meg őket a felfedezés örömeivel. A feldarabolt órarendek és tanmenetek, elrejtik az élet harmóniáját és a dolgok természetes ritmusát. Cserjeszint és a melléknevek, egyenletek és a vulkánok, iskolai rendezvények és az idegen nyelv, egészséges táplálkozás és a rabszolgaság, Descartes és a méhek és még sorolhatnánk. Mi köze van mindennek egymáshoz? Mi az összefüggés a mennyiségében túl sok tantárgy között? Az iskola a végtelen töredezettséget tanítja, és azt közvetíti, hogy jobb elhagyni az iskolát egy felszínes (természet- és társadalomtudományos, gazdasági, és művészeti) tudással, mint valódi ismeretekkel és lelkesedéssel valami iránt. Bizonytalanságot és zűrzavart akaszt a gyerekek nyakába.
2. lecke: Osztálypozíció, hogy tudd, hol a helyed! Mindenkinek meg van a helye a piramisban, ez pedig nem más, mint az az osztály, ahová a diák az életkora, származása, tudása, a saját vagy szülei érdekérvényesítő képessége szerint be lett sorolva. A gyerekeknek mindig abban az osztályban kell lenniük, ahová tartoznak. A tanárnak azt kell elérnie, hogy a gyerekek megszeressék ezt a bezártságot. Ha ezt jól csinálja, a gyerekek már el sem tudják képzelni, hogy akár máshol is lehetnének. Az osztályokba sorolás veszélyes játék, erősíti a versenyt, és azt (is) megmutatja a gyerekeknek, hogy hogyan irigykedhetnek és félthetnek a jobb osztályoktól, és hogyan nézhetik le a butább osztályokat. Az eredményes fenyítő nevelés alatt az osztály hatékonyan rendszabályozza önmagát az előírások betartására. *„Megtanulod hol a helyed és ott maradsz ahová be lettél sorolva, mert te, oda tartozol.”*
3. lecke: Közöny és közömbösség. A tanár elvárja, hogy a diákok koncentrált figyelemmel, lelkes aktivitással vegyenek részt az órákon, merüljenek el a feladatokban. De! Amikor a csengő megszólal, bármit is csinálnak, azt abba kell hagyniuk és elő kell készülniük a következő órára. Mint egy villanykapcsoló, úgy kell fel és lekapcsolódniuk. Az iskolai időkezelés titkos logikája érzéketlenül viszonyul a tevékenységekhez, ami azt tanítja, hogy nem is olyan fontos befejezni a dolgokat. Az évek során a csengők arra kondicionálnak mindenkit, hogy a valódi érdeklődés valami iránt nem is annyira fontos, elég a látszat. Menjünk tovább, a világ úgysem kínál fel semmi érdekeset.
4. lecke: Ézelmi függőség. A piros és fekete pontokkal, mosolygós és szomorú fejekkel, elismerő és megszégyenítő szavakkal hamar eléri az iskola, hogy a gyerekek lemondjanak saját akaratukról és behódoljanak egy felsőbb akarat parancsának. A szabad véleménynyilvánításhoz való jog a gyerekek számára nem létezik az iskolában. A tanári hatalom megkérdőjelezésére irányuló törekvéseket, az autonómiára irányuló igényeket hamar elfojtják, melynek eszközei igen változatosak. A tanár személyes döntései azoknak kedveznek, akik nem folytatnak a tanári fennhatóság megdöntésére irányuló viselkedést. Az

- egyéniség felbukkanása, minden kollektív rendszerben gondolkodó elmélet ádáz ellensége. *„Itt van egy gyakori példa arra, amikor az egyéniség felbukkan, utat akar törni: a gyerekek kikéretőznek valamilyen ürüggyel (wc-re kell menniük, vagy inniuk kell), hogy végre magukban lehessenek, persze tudom, hogy nem, de engedem nekik, hogy „becsapjanak” mert ezzel megteremtem azokat a feltételeket, hogy az én jóindulatomtól függjenek”* (Gatto, i. m. 7.). A tanár kiváltsága az érzelmi függőség fenntartása.
5. lecke: Intellektuális függőség. Azt, hogy a gyerekeknek mit kell tanulniuk az iskolában, vagyis a tanulás tárgyát a tanár határozza meg, jobban mondva az, aki ezért fizetést ad neki. A munkaadó kiválasztja, értékei, érdekei mentén meghatározza a tanítandó tartalmakat, és tanár közvetítésével érvényesíti azt. Az ebben való kételkedésnek helye nincs. Miért is kételkedjen benne a tanár? A tanári munka, az igazodást, a konformitást preferálja és egy kis illendő lelkesedés kimutatásával ugyanezt a magatartásmódot követeli meg a gyerekektől, ugyanezt a mintát örökíti át. Az ellenállás helyett, a felülről jött utasításokat, ugyanolyan parancsként közvetíti tovább a gyerekek felé, és ugyanúgy nem tűri a devianciát. Ha például az evolúció egy tény és nem egy teória, akkor azt a tananyagot úgy, és nem máshogy kell továbbadni a diákok felé. A „rendes” tanulók/tanárok megvárják, amíg a tanár/munkaadó megmondja nekik, hogy mit kell tenniük, és úgy gondolkodnak, ahogy az elő van írva nekik. A „rendes” emberek hallgatnak a „szakértőkre”. A hatalom kontrollja a gyerekek gondolkodása felett azt az üzenetet közvetíti, hogy nem is kell gondolkodni a dolgokon, mert mások, a jobban képzettek, jelentést adnak az életüknek. A konform magatartás erősíti a függőségi viszonyt, aminek a fenntartása társadalmi, gazdasági, kulturális érdek. Attól függ, hogy a hatalommal bírók épp melyiket akarják érvényesíteni, vagy a rendszer sajátoságaiból következően épp melyik, milyen súllyal érvényesül. A „jó” gyerekeket hamar be lehet törni, de a „rossz” gyerekek természetesen harcolnak azért, hogy saját döntéseik lehessenek, és eldönthessék, hogy mit, mikor és hogyan tanuljanak. Azonban az „ellenállók” gyorsan elbuknak a tesztek, felmérések, dolgozatok sorozatában. Ez az elvárás, ezt kell megtanulni. Az egységesítés, az egyéniség megtörése kicsit nehezebb feladat, ha a szülők gyermekük segítségére sietnek, de az idő előrehaladtával ez a segítség is egyre kevesebb lesz, dacára az iskolai élmények rossz hírének. *„A tanításom során soha nem találkoztam egyetlen középosztálybeli szülővel sem, akik azt gondolták volna, hogy a gyerekük iskolája egyike lenne azoknak a rossz iskoláknak, amikről hallottak. Ez elképesztő, és valószínű a legszebb bizonyítéka annak, hogy mi történik a családokkal, amikor a szülők maguk is elsajátították a hét leckét az iskoláztatás során.”* (Gatto, i. m. 8.)
6. lecke: Hamis önbecsülés. Nehéz vállalkozás a magabiztos gyerekeket alkalmazkodásra bírni, főleg a szeretetteli családdal bíró gyerekeket. A világ nem élné túl a magabiztos emberek sokaságát, ezért az iskola azt tanítja a gyerekeknek, hogy önbecsülésük, csakis egy „szakértő”-től függhet. A gyerekek permanens megmérettetés és ítélkezés alatt élnek mindennapjaikat. Az osztályzatok és értékelések eredményesen gondoskodnak arról, és elég világosan közvetítik a szülők felé, hogy gyermekeikkel mennyire elégedetlennek kellene lenniük. Az iskola, cinikus felsőbbrendűségét, az állandósult elégedetlenséggel hirdeti. Létjogosultságát csakis úgy tarthatja fenn, ha az elégedetlenséget állandósítja, elhiteti, hogy baj van a gyerekekkel. Elhiteti, hogy az életben való érvényesüléshez, csakis az iskolán keresztül vezethet az út, és csakis úgy, hogy az iskolai szabályokat, és elvárásokat kérdés nélkül mindenki betartja és teljesíti. Az objektívnek tűnő értékelésekkel, ítélkeznek és hoznak döntéseket a gyerekek jövőjéről. Kikényszerítik, hogy a gyerekek, ezek alapján határozzák meg önmagukat, ami természetesen nem más, mint egy idegen bírálóat átvétele, egy objektívnek látszó idegen ítélet. Az önértékelést, mint tényezőt, soha egyetlen filozófiai rendszer sem vette figyelembe, így a pedagógiai gyakorlatban általában nincs jelen.

A felmérők, dolgozatok, tesztek és bizonyítványok azt tanítják a gyerekeknek, hogy sem önmagukban, sem szüleikben nem bízhatnak, mert azt, hogy mennyit érnek csakis az iskola, az iskola hivatott tisztviselői tudják megállapítani. Ne bízz önmagadban, majd én megmondom, mennyit érsz! Látod? A felmérők, dolgozatok, tesztek és bizonyítványok pontosan megmutatják, mennyire vagy képes.

7. lecke: Senki sem tud elrejtőzni. A gyerekek a tanárok állandó megfigyelése alatt állnak. Sem idejük, sem helyük nincs az egyedüllétre, és megfenyítik őket, ha a saját fejük szerint próbálnak mozogni térben és időben. Az állandó megfigyelés és kontroll azt a jelentést hordozza magában, hogy nem bízhatnak senkiben, a privát élethez nincs joguk. Az iskola a házi feladatokkal kiterjeszti csápjait és ellenőrzése alá vonja a magánszférát, ahol a gyerekek végre felügyelet nélkül tölthetnék el szabadidejüket, és olyan dolgokkal foglalatzkodhatnának, ami igazán érdekli őket. A lézengő, tétlen, haszontalan időtöltés, az iskolához való hűtlenség jele, és az iskola ördöge mindig készen áll arra, hogy munkát találjon a semmittevő gyerekeknek. A megfigyelés, ellenőrzés egy diktatórikus rendszer parancsa: a gyerekeket meg kell figyelni, ha a társadalmat szoros központi kontroll alatt akarják tartani, és meg kell fogni őket, hogy saját fejük helyett, az uniformizált tömeget kövessék. A magánélet nem legitim.

Gatto fenti észrevételeit olvasva felmerülhet bennünk a kérdés, vajon miért éltetjük még mindig az iskola, a kötelező iskoláztatás tűzét? Ennyire meg lennénk babonázva? A társadalmi kényszerítő mechanizmusok ennyire nem kímélnének senkit? Úgy látszik, az iskolai rituálék, olyan szilárd tradicionális elemek, amelyek hatással vannak minden szereplőre. Céljuk, hogy az intézményi normákból adódóan elfogadtassák azt, hogy az igények nyilvánításának esélyei nem egyenlőek (*Ulich*, id. *Szabó*, 1988), az alá- fölérendelt viszony adott. A rítus egy „*mágikusán irracionális kommunikációs sablon*”, (*Höchstetter*, id. *Németh*, 1997) amelyről azt mondja a szerző, hogy nem a kommunikáció tartalma a fontos egy ilyen helyzetben, hanem, az hogy a cselekedetek a szerepeknek megfelelően, meghatározott formában valósuljanak meg. Ebben a megközelítésben a kérdésfeltevés, az erről való gondolkodás nem megengedett. A tradíció kritikátlan engedelmességet követel. Ez válik értékké. Az eredeti jelentés átörökített tartalmából következően az iskolai rítusok „*egy világosan azonosítható funkcionális racionalitással rendelkeznek: szertartásszerű jellegük a kollektív tudat kialakításában áll*” (*Németh*, i. m. 107.). Ez azzal a „*kényelemmel*” ajándékozza meg a résztvevőket, hogy konkrét cselekvésmintákhoz jutnak, amiben a történések magától értetődővé válnak, és nem kell őket külön indokolni, nem kell mindenről újra döntenet. Veszélye viszont az, hogy elveszíti rugalmasságát, az egyéni helyzetektől függő átgondolása nem történik meg, ezért az egyéniség feladása lesz a megkívánt magatartásforma. A „*szakralizáltságból*” nyert erő, az „*irracionális racionalitás*”. „*Sztereotip formákká merevedhet, ami megnehezíti a szervezeten belül szükséges változásokat.*” (*Németh*, u. o.)

Változásra, folyamatos megújulásra pedig szükség van. De azt, hogy ki és milyen irányba változtat, azt a hatalmon lévők döntenek el. A kérdés az, hogy a hatalmon lévőknek mennyire sikerül elhallgattatnia minket, mennyi teret engednek, vagy milyen jogokat sikerül kiharcolnunk nekünk, diákoknak, szülőknek, pedagógusoknak a közös igények megfogalmazására. A rejtett tanterv megközelítéssel foglalkozó kutatók, mind megfogalmazták azt az igényt, hogy műveikkel, kutatásaikkal, feltárják, és egy másféle nézőpont lehetőségével ajándékozzák meg a neveléstudományt. Az iskola társadalmi meghatározottsága, az oktatási funkciók egyre inkább bővülő köre, mindinkább egy közös felelősségvállalásra irányítják rá figyelmünket. A rejtett tantervi hatás volt, van, és lesz, annak ellenére, hogy tartalma meglehetősen kibővült az évek során. Ezért nem szabad, hogy elkerülje az oktatással foglalkozó kutatók, tanárok, tanítók, és szülők figyelmét. Ezen szemüveg felvétele, a tudatosodás ma, még inkább fontos itt Magyarországon, ahol a jelenlegi oktatáspolitikai egységesítő, központilag irányító és irá-

nyítható törekvéseket helyezett előtérbe. Ezen törekvés margójára, *Mihály Ottó* gondolatait ajánlom megfontolásra: „Magyarországon a pedagógiai diskurzusban az egyén és a közösség témája úgy jelenik meg, hogy van a közösség, amely »jó«, értékes, és van az egyén, aki lehet »jó« is, lehet »rossz« is, a nevelésnek pedig az a feladata, hogy »jóvá«, azaz »közösségivé« tegye az egyént. Nos, ez az értelmezés véleményem szerint nemcsak elfogadhatatlan, hanem bizonyos értelemben félelmetes is. [...] A pluralizmus »tudja«, hogy az ember »közösségi lény«, de olyan társadalom szerveződését tételezi, amelyben nincs (nem lehet legitim) olyan közösség, amelynek az érdeke az egyén érdeke fölé helyezhető az egyén hozzájárulása nélkül. [...] Azt kívánja kizárni, hogy bármely közösség értékrendszeréből levezethető nevelés önmagát általános érvényűnek tételjezhesse" (*Mihály, 2000*).

Szakirodalom

1. Ferge Zsuzsa és Háber Judit (1974, szerk.): *Az iskola szociológiai problémái. Válogatott tanulmányok*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
2. Halász Gábor (2001): *Az oktatási rendszer funkciói*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
3. Lambert R., Bulloc R. és Millham S. (1970): Az iskolaszociológia kézikönyve. In: Ferge Zs., Háber J. (1974, szerk.): *Az iskola szociológiai problémái. Válogatott tanulmányok*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest. 277–299.
4. Mihály O. (2000): Értékpluralizmus és nevelés. *Új Pedagógiai Szemle*. 2000/2. 18–23.
5. Németh András és Boreczky Ágnes (1997): *Nevelés, gyermek, iskola. A gyermekkor változó színterei*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
6. Szabó L. Tamás (1979): A latens hatásrendszer fogalma és vizsgálata. *Tantervelméleti füzetek 2.* OPI, Budapest.
7. Szabó L. Tamás (1988): *A „rejtett tanterv”*. Magvető Kiadó, Budapest.
8. Tomasz Gábor (2006): *A rejtett tanterv – fogalom és kutatások*. FKI, Budapest.

Szerzőink

- Almássy Balázs* magyar-történelem szakos középiskolai tanár az MTF–Nádasi Ferenc Gimnáziumában. PhD-tanulmányait az ELTE Irodalomtudományi Doktori Iskola Nyugat és kora alprogramjában folytatta. Jelenleg doktori védésére készül. Kutatási témája a magyar századforduló és századelő szépirodalmi tanári narratívái. A társművészetek közül a cirkuszművészet és a táncművészet irodalmi kapcsolódásait vizsgálja.
- Bakonyi Anna* 40 éve óvodapedagógiával foglalkozik. Kezdetben óvodapedagógusként, majd 20 éven keresztül az óvóképzésben oktatóként. A korai fejlesztés területén integrációs referensként működött. Fő érdeklődési területe az óvodapedagógia és a gyógypedagógia találkozáspontja: az óvodai integráció. További kutatási témái: az óvodás gyermekek fejlődésének nyomon követése, az alternatív óvodapedagógiák és a „hagyományos” óvodai gyakorlat kapcsolata. Számos – az óvodákat érintő – projektben vett részt, szakértőként. Munkái az óvodapedagógia struktúrális kérdéseire vonatkoztak. Jelenleg független szakértőként dolgozik.
- Bogdán Péter* doktorjelölt az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolájában, pedagógus a Budaörsi Tanoda Közhasznú Alapítványnál, újságíró. Kutatási területei: a romákat célzó nevelési modellek, stratégiák a pedagógiai szaksajtóban 1978 és 1998 között, a rendszerváltás utáni romákat célzó altruista, alternatív oktatási modellek, stratégiák.
- Kamarás István* az MTA doktora. AZ ELTÉ-n szerzett magyar irodalom tanári, könyvtárosi és szociológusi diplomát. 1968–85-ig az OSZK Könyvtártudományi és Módszertani Központja Olvasáskutatási Osztályának vezetője; 1985–90-ig a Művelődéskutató Intézetben vallásszociológus; 1990–1995-ig az Országos Közoktatási Intézet kutatója, valamint az emberismeret, erkölcsismeret és vallásismeret referense; 1996–1999-ig a Pécsi Tudományegyetem docense, filozófiai, antropológiai, valamint művelődés-, művészet- és vallásszociológiai tárgyak oktatója; 1999–2011-ig a Pannon Egyetem docense, az Antropológiai és etika tanszék alapítója, vezetője és oktatója. Fő kutatási területei: a művészi alkotások befogadása, új vallási jelenségek, az ember- és erkölcstan tantárgypedagógiája.
- Körmendy Zsolt* a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetemen általános és zenepedagógiai tárgyak oktatója, a Művészetek Palotája családi és ifjúsági programjainak szerkesztője, koncertpedagógiai foglalkozások vezetője. Doktorjelölt az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola Neveléstudományi Programjában. Kutatási területe a koncertpedagógia, a befogadás és a befogadóvá nevelés elméleti, történeti és gyakorlati kérdései.
- Loránd Ferenc* 1952-ben szerzett történelemtanári diplomát az ELTE-n, majd 1981-ben kandidált pedagógiából. Kandidátusi értekezése annak a tíz évnek a tapasztalatait írja le, amelyekre a Kertész utcai Dolgozók Iskolája igazgatójaként 1969–79 között tett szert a rendes korúak iskoláiból kizárt vagy csak kimaradt fiatalok körében. E tíz év történetét írta meg A Kertész utcai c. dokumentumregényben, amely 1976-ban jelent meg a Magvető Könyvkiadó gondozásában. 1979–80-ban a Róbert Károly körúti Nevelőotthonban igazgatóként munkálkodott. Ezután 1981-től az Országos Pedagógiai (később Közoktatási) Intézet tudományos főmunkatársaként továbbképzéseket és táborozásokat szervezett és vezetett. Emellett több helyi fejlesztőprogramot megvalósító iskola szaktanácsadója volt. 1993–98 között a Miskolci Egyetem Neveléstudományi Tanszékének docense, illetve 2003–2011 között a Sulinova, majd Educatio Kht. tudományos főmunkatársaként a komprehenzív iskola elméletének kidolgozójaként, majd a gyakorlatban szaktanácsadó terjesztőjeként tevékenykedett. 1996-tól tagja az Országos Köznevelési Tanács-

nak, 2002–2011 között ennek elnöki posztját töltötte be.

Matolcsi Zsuzsa

a neveléstudomány területén PhD hallgató és egy demokratikus készségfejlesztéssel foglalkozó civil szervezet munkatársa. Matematika-angol szakos tanárként 5 évig tanított a Kürt Alapítványi Gimnáziumban, és éveken át szervezett önkéntes közösségi tevékenységeket a diákjainak. 2010-től a Demokratikus Ifjúságért Alapítványnál vezeti az Iskolai Közösségi Szolgálat nevű programot, amely magában foglalja a kooperatív tanulás és a projekt-pedagógia eszközeit, módszertanát, és a tapasztalati tanulást helyezi a középpontba. 2011 szeptemberétől PhD hallgató az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolájában „az iskolai közösségi szolgálat mint pedagógiai eszköz” kutatási témával.

Nahalka István

neveléstudományi kutató és oktató. Jelenleg nyugdíjas, korábban az Eötvös Loránd Tudományegyetemen dolgozott közel harminc évig egyetemi docensként. Az ELTE Természettudományi, majd Bölcsészettudományi, végül Pedagógiai és Pszichológiai Karain végzett oktató és kutató munkát, jelenleg óraadó. Fő kutatási területei: természettudományos nevelés, a tanulás konstruktivista elmélete, konstruktivista didaktika, esélyegyenlőtlenségek az oktatásban. Számos oktatási fejlesztés részese volt elsősorban a komprehenzív iskola magyarországi elterjesztése, a természettudományos tantervek megújítása terén.

Pataky Gabriella

művészetpedagógus, vizuális- és környezetkultúra szakos középiskolai tanári oklevelét a Magyar Iparművészeti Egyetemen, doktori fokozatát az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolájában szerezte. 2000 óta oktatója az ELTE Tanító- és Óvóképző Kara Vizuális Nevelési Tanszékének, ahol a vizuális képességek fejlődése, a multikulturális nevelés, a kortárs vizuális kultúra, a vizuális nevelés alternatív módszerei és helyszínei a főbb kutatási területei. Óraadó a Moholy-Nagy Művészeti Egyetemen. Aktív tagja a Magyar Rajztanárok Országos Egyesületének, az InSEÁ-nak (International Society for Education through Art) és alapító tagja az ENVIL nemzetközi kutatócsoportnak (European Network for Visual Literacy).

Peszleg Brigitta

A Wesley János Lelkészképző Főiskola pedagógia szakán végzett 2013-ban. Kutatási területei: az iskolában megjelenő rejtett tartalmak, az adottnak, megszo-kottnak tekintett iskolai működési mechanizmusok, az iskola szereplőinek egymással folytatott kommunikációja, konfliktuskezelési technikái, a szerepvizonyok értelmezési lehetőségei, közös felelősségvállalás, jogok és kötelességek, fenntarthatóság, adaptivitás, intézményi kultúra, kompetenciák.

Rajnai Judit

2003 óta tanít az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karán tanárjelölteket, és pedagógia szakosokat. Doktori dolgozatát a rendszerváltás utáni magyar közoktatáspolitikájából írta, amelyet 2008-ban védett meg. Kutatásainak középpontjában a közelmúltra visszatekintő hazai közoktatás-politikai kérdések vizsgálata áll nemzetközi kontextusban. Érdeklődési területe kiterjed a hátrányos helyzetű tanulók nevelésének-oktatásának problematikájára is. Ezen témákban rendszeresen jelennek meg cikkei, valamint rendszeres előadója hazai és nemzetközi konferenciáknak.

Sándor Ildikó

magyar nyelv és irodalom-etnográfus szakos középiskolai tanárként diplomázott Az ELTE-n 1990-ben, majd 2001-ben doktori fokozatot szerzett a Magyar és összehasonlító folklorisztika doktori programban. Jelenleg a Hagyományok Házában és a Magyar Táncművészeti Főiskolán dolgozik. Emellett közreműködőként és vezetőként tevékenykedik az alábbi gyermek- és ifjúsági közművelődési, ismeretterjesztő és oktatási programokban: Kőketánc gyerektáncművészeti (Marczibányi téri Művelődési Központ), Denevér Varázslóiskola (Marczibányi téri Művelődési Központ), „Mesterségünk címere” és „Jeles napok” komplex foglalkozások (Hagyományok Háza), valamint a Forgószél és Garabonciás levelező tanulmányi versenyen (Hagyományok Háza). Ezen kívül felsőoktatásban és pedagógus továbbképzésben is munkálkodik az ELTE Tanító- és Óvóképző Karán, az ELTE Pe-

dagógiai és Pszichológiai Karán, a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetemen, valamint a Magyar Táncművészeti Főiskolán az alábbi területeken: általános néprajz, népszokások, népköltészet, népi játékok. Fő kutatási területei: népi vallásosság, folklorizmus jelenségek, táncházmozgalom, népi játékok.

Trencsényi László

volt általános iskolai tanár (a Loránd Ferenc vezette Kertész utcában, majd egy palóc faluban), volt az úttörőszövetség közművelődési tevékenységeinek koordinátora egy reformokkal telt időszakban, iskolakutató és –fejlesztő országos kutató-fejlesztő intézményben, főként az iskola és nem iskola határán kereste a megújításra kész emberi erőforrásokat (gyerekkultúra, ÁMK, iskolaszék stb.). Jelenleg a pedagógusjelöltek új nemzedékének fejlesztéséért dolgozik, docensként az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai karán.

Velkey Kristóf

az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karának végzős tanári mesterszakos hallgatója matematika és játék- és szabadidő-szervező szakon. Jelenleg Comenius tanárasszisztensi ösztöndíjjal Lengyelországban végzi tanítási gyakorlatát. A Szent Ignác Jezsuita Szakkollégium tutorális képzésén keresztül foglalkozott a tábortűzek szerepével az ifjúsági mozgalmakban.

Authors

Mr. Balázs ALMÁSSY

is a PhD student at Eötvös Loránd University and a teacher of Hungarian and history at the Nádaszi Ferenc Secondary School of the Hungarian Dance Academy. He is currently writing his doctoral dissertation on teacher narratives in the Hungarian fin de siècle literature. His research interests also cover the examination of the artistic connections between circus, dance and literature.

Ms. Anna BAKONYI

is an independent researcher and advisor in the field of early childhood education. She started her career as a kindergarten teacher. Later she became a lecturer teaching early childhood pedagogy for prospective kindergarten teachers as well as an expert of integration in the context of early childhood education. She has also participated in several kindergarten projects. Her main research interest includes kindergarten integration, monitoring early childhood development, alternative and mainstream practices in kindergarten pedagogy, and the structural issues of kindergarten pedagogy.

Mr. Peter BOGDAN

is a PhD candidate in education at Eötvös Loránd University, Faculty of Education and Psychology, a teacher at Budaörsi Tanoda Foundation and works for SosiNet.hu as a journalist. His doctoral dissertation focuses on the analysis of models and strategies in the education of Romani students reflected in referred educational journals between 1978 and 1998. His research interests include altruistic and alternative educational models and strategies applied in the education of Romani children after the regime change in Hungary.

Mr. István KAMARÁS

DSc graduated from Eötvös Loránd University with degrees in the teaching of Hungarian literature, library science and sociology. During his career he has held several academic positions. He was head of the Library Science and Methodology Centre at the Hungarian National Library between 1968 and 1985, an empirical researcher in the sociology of religion at the Hungarian Institute for Cultural Studies between 1985 and 1990, researcher in ethics and religious education at the Hungarian National Institute of Education between 1990 and 1995, associate professor at the University Of Pécs between 1996 and 1999 with courses taught in philosophy, anthropology, and the sociology of arts and religion, associate professor at Pannon University between 1999 and 2011, where he founded and was head of the Department of Anthropology and Ethics. His main research interests include the reception of arts, new religious phenomena, the education of anthropology and ethics. He has published numerous books on the sociology of culture, arts, religion and education.

Mr. Zsolt KÖRMENDY

is a lecturer at Liszt Ferenc Music Academy and an artistic advisor at the Palace of Arts in Budapest. He is also a PhD candidate at the Doctorate School of the Faculty of Education and Psychology at Eötvös Loránd University. His research fields include music education, the theory, history and practise of music reception, and receptive skills development.

Mr. Ferenc LORÁND

earned a teaching degree in history at Eötvös Loránd University in 1952 and a candidate of sciences degree in pedagogy (an earlier scientific qualification before the introduction of PhD degree) in 1981. His doctoral dissertation was based on the research he conducted on the education of overage students and public school dropouts in the Kertész Street Workers' School between 1969–1979. His 10-year experience as a principal of the above mentioned school is also depicted in his documentary novel entitled 'Those from Kertész Street' published at Magvető. From 1979 to 1980 he was director of the Foster Home on Károly Róbert Boulevard. In 1981 he started working as a senior research fellow at the National

Institute of Public Education, where he organized and lead CPD programmes for educators as well as several camps or the Hungarian youth. He also worked as an educational advisor for various schools. Between 1993–1998 he was an associate professor at Miskolc University, Faculty of Education. He worked as a senior research fellow at Sulinova and Educatio public company and as the developer of the comprehensive school theory he had helped schools in the implementation of the comprehensive school model. He was member of the Hungarian National Board of Education from 1996 to 2002 when he became its director, which position he held until his retirement in 2011.

Ms. Zsuzsa MATOLCSI

is a PhD student in education and works for an NGO focusing on developing democratic skills. As a former teacher of mathematics and English she taught at the Kürt Foundation Secondary School in Budapest and had organised voluntary community service for her students for several years. Since 2010 she has been the leader of the School-based Service Learning Programme at the Foundation for Democratic Youth. The programme targets democratic skill development through cooperative learning, project-based pedagogy and experiential learning. Her doctoral dissertation is entitled Service Learning as a Pedagogical Tool.

Mr. István NAHALKA

is an educational researcher and guest lecturer at Eötvös Loránd University. During his career he worked at various faculties of the Eötvös Loránd University – the Faculty of Natural Sciences, of Liberal Arts, of Pedagogy and Psychology – for 30 years until his retirement, his last held position being an associate professor. His main research areas include science education, the theory of constructivist education, constructivist instruction, and inequalities in education. He participated in several educational development programmes in the field of comprehensive school movement, and reforming the science education curricula.

Ms. Gabriella PATAKY

is a researcher and lecturer at Eötvös Loránd University, Faculty of Primary and Pre-School Education, Visual Education Department, and at Moholy-Nagy University of Arts and Design. She graduated from the Hungarian University of Arts and Design with degrees in art pedagogy, and in teaching visual and environmental culture. She holds a doctoral degree in education from Eötvös Loránd University. Her main research areas include visual culture, alternative methods and contemporary arts in visual education, multicultural education. She is a member of InSEA (International Society for Education through Art) and one of the founders of the international research group ENVIL (European Network for Visual Literacy).

Ms. Brigitta PESZLEG

holds a BA degree in pedagogy from Wesley János College of Theology. Her research interests include hidden curriculum, school operating mechanisms, communication and conflict management in schools, educational roles, rights and responsibilities, sustainability, adaptivity, school culture, and competencies.

Ms. Ildikó SÁNDOR

graduated from Eötvös Loránd University with teaching degrees in Hungarian language and literature, and ethnography in 1990. She earned her PhD degree in Hungarian and comparative folklore studies in 2001. She is currently working at the Hungarian Heritage House and the Hungarian Dance Academy. She is involved as a leader and collaborator in the following child and youth education and development programmes: Kőketánc Children's Theatre and Denevér Magic School at Marcibányi tér Cultural Centre, 'Mesterségünk címere' handicrafts programme and 'Jeles napok' folk events programme, as well as the 'Forgószél' and the 'Garabonciás' competitions at the Hungarian Heritage House. She also teaches various courses in topics – such as general ethnography, folk traditions, folk literature, folk games – in undergraduate and CPD programmes at Eötvös Loránd University, Faculty of Primary and Pre-School Education, Liszt Ferenc Music Academy, Hungarian Dance Academy. Her main research areas include folk religion, folklorism, folk dance movements and folk games.

Ms. Judit RAJNAI

is a researcher and lecturer at Eötvös Loránd University, Faculty of Education and Psychology. She holds a doctoral degree in education from Eötvös Loránd University with her thesis focusing on the Hungarian public education policy after the regime change. Her current research interests include the investigation of public education policy in Hungary and abroad, and the education of children with socio-cultural and economic disadvantages. She regularly publishes her research findings in national and international journals as well as participates in conferences in Hungary and abroad.

Mr. László TRENCSENYI

is a researcher and associate professor at Eötvös Loránd University, Faculty of Education and Psychology, and a former lecturer at Miskolc University. He started his career as a primary school teacher (first at the famous Kertész Street Primary School, then in a small village in the North of Hungary). Later, in a time characterized by ample education reforms, he became the coordinator of public education activities in the Hungarian Pioneer Association and an educational researcher at the Hungarian Institute for Educational Research and Development. His former research focused on human resource development for school reform. He is currently focusing on the education of prospective teachers.

Mr. Kristóf VELKEY

is an MA student of mathematics and of recreation and leisure studies at Eötvös Loránd University. He is also involved in a Comenius fellowship programme in Poland, where he is currently conducting his teaching practice. As a former member of the Saint Ignatius Jesuit College he investigated the role of campfires in youth movements.

English abstracts

István KAMARÁS: Teaching Ethics: Is that Possible?

What is the future of the standard non-religious moral education in a multicultural world? Is there an appropriate age to start learning ethics? Is it possible for schools to teach it? Can ethics be more effectively taught as a separate subject or rather by using a multidisciplinary approach? Building on anthropological perspectives the current paper proposes an optimal model of teaching ethics.

Keywords: ethics, education of ethics, anthropology, religious education

István NAHALKA: Constructivism and Education

This paper examines the extension and application of core ideas of constructivist education to the whole process of upbringing with particular focus on ethical education and the acquirement of values. The constructivist view of learning is applicable to all aspects of socialization and education, if learning is understood in a wider sense. The acquirement of ethical ideas and values – the development of personality in general – is described as the construction of personality. The paper briefly presents the views of social and “moderate” constructivism, and compares these with the theses of radical constructivism, which are discussed more in-depth. The paper also explores the interpretation of “truth” and “adaptivity”, since the latter is closely related to the processes of ethical education as well as to the construction of values, the processes of construction, the provability of the expectations of society, and the role of schools and teachers. Furthermore, the paper presents how constructivist ideas have emerged or been overshadowed in ethical education since September 1, 2013 in Hungary. The paper also maps the possibilities of constructivist pedagogy in the course of upbringing by examining the prevailing principles of conceptual changes, the substantial role of structures developed earlier, and the principle of context.

Keywords: upbringing, ethical education, constructivist pedagogy

Anna BAKONYI: Perspectives on Kindergarten Programs in Hungary between 1971–2013 – In memoriam Ilona Szabadi

By paying tribute to the memory of Ilona Szabadi the present paper provides a comparative content analysis of the Hungarian kindergarten programs developed over the past 40 years with particular attention to core principles and values.

Keywords: Ilona Szabadi, kindergarten education, kindergarten programs

Balázs ALMÁSSY: Teacher characters in the Hungarian literature of the era of Nyugat

Although extensive research has been carried out on Nyugat – one of the leading Hungarian literary journals in the first half of the 20th century – its examination from an educational perspective has remained a relatively unexplored territory. This paper provides an overview of the leading debates on secondary school education from the 1910s to the 1930s published in Nyugat as well as an analysis of the contributions made by several

famous literary figures and teachers of the time (such as Mihály Babits, Gyula Juhász, Margit Kaffka, Béla Balázs, Milán Füst, etc.).

Keywords: teacher, literature, Nyugat, education, pedagogy

Zsuzsa MATOLCSI: Service Learning as a Pedagogical Tool

Service-learning is a pedagogical tool, and this is exactly what differentiates it from voluntary and community services. During service-learning the action for others, for the (local) community is integrated in the pedagogical process, which has a learning aim, a methodology and an educational background. Service-learning has become a compulsory element of the pedagogical programme of Hungarian secondary schools; it is regulated by law and serves a prerequisite for the national school-leaving examination (matriculation). Obviously, this raises several educational, professional and practical issues. Answers to these problems can be searched for and found only in the years to come, but American and previous Hungarian practices, methodology and present dilemmas can be analysed and addressed now. This is the purpose for which this study has been undertaken.

Keywords: service-learning, experiential learning, John Dewey, reflection, democratic skills

Zsolt KÖRMENDY: Audience Development and School Education

The current paper explores the relationship between general music education characterized by the use of perceptual and receptive approaches and school music education, which is mainly based on the traditions of music training and involves a predominately scientific approach. By analysing the problems caused by the inconsistent choice of aims and instruments of the above mentioned territories, the paper provides an overview of the history of concert-pedagogy, presents various conceptions on audience development – and on concert-pedagogy itself, which can be defined as the development of the receptive skills. Finally, the paper discusses the possible forms and organizational frameworks of the cooperation between educational and cultural institutions. The main issues raised by this article are the need for cooperation between schools and cultural services, as well as the importance of a paradigm shift in the approach to school music education. The author advocates the emergence of the concert-pedagogical attitude in schools, and the development of music teacher training in this particular field.

Keywords: music education (concert-pedagogy), development of receptive skills, music mediation, audience development, music experience, music education and training