iskolakultúra

97/9

tanulmány

Horváth H. Attila
Tanári igények és helyi tanterv 3

Gergely Gyula
Több, mint testnevelés 11

Hamrák Anna
Az Életvitel és gyakorlati ismeretek műveltségterületről 19

Villányi Györgyné
Tartalmi változások az óvodai nevelésben 30

Bárdossy Ildikó
Esély és iskola(rendszer) 40

Takács Géza
Egy szabad iskola problémái I. 47

Nagy József
Kötődési háló és nevelés 61

Petőfi S. János–Benkes Zsuzsa
A szövegtan kutatásáról és oktatásáról 72

szemle

Lehoczky János
„Zsongárkodás" avagy tanítási projektek a földrajz tantervben 81

Czeizel Endre–Dezséry Judit–Péterfia Éva
Felkészülés a családi életre 88

Laczó Zoltán
Egy zenehallgatásközpontú tantervről 92

Joób Árpád
Egy tantervelképzelés elé 98

Halász Tibor
Tanterveinkről 100

Somogyi Antal
A „szentlőrinciség" tantervi garanciái 103

Cseres Judit
Bűnmegelőzés az iskolában 105

Sánta Péter
Szemünk fénye – szemünk világa 108

Jádi Zsuzsanna
„Tűzre, vízre vigyázzatok…" **111**

Vámosi Zoltán
A teljesebb értékű tudás szolgálatában **113**

Barta Péter
A szokás hatalma **117**

Hegedűs Attila
Vidám iskola? **119**

F. Tóth Mária
Tájak–Korok–Múzeumok **122**

melléklet satöbbi

Satöbbi **126**

J. Szikra Éva
Magyar kertművészet

Horváth H. Attila

Tanári igények és helyi tanterv

1994 ősze óta készítünk fel – kolléganőmmel, Bognár Máriával – pedagógusokat a helyi tanterv összeállítására. Bár a tréninget nem hirdettük meg, az ország különböző pontjairól kaptunk meghívást. Voltak visszatérő helyszínek is, azaz egy-egy intézmény vagy szervezet többször is meghívott bennünket. A tréningek helyszíneit az 5. oldali ábra mutatja be.

A helyitanterv-készítő tréningek helyszínei és a résztvevői rétegek

A városonként feltüntetett tréninghelyeket a jobb értelmezés kedvéért célszerű úgy csoportosítani, hogy mely megyék pedagógusait érintette az adott felkészítés. E szerint megállapíthatjuk, hogy dolgoztunk Vas megyében (24 fő), Zalában (50 fő), Somogyban (33 fő), Baranyában (76 fő), Tolnában (26), Fejérben (24 fő), Pest megyében (72 fő), Nógrádban (72 fő), Borsod-Abaúj-Zemplén megyében (kb. 160 fő), Hajdú-Biharban (24 fő), Jász-Nagykun-Szolnok megyében (72 fő) és Budapesten kb. 100 résztvevővel.

A fentiekből kitűnik, hogy háromnapos tréningünkkel nem jutottunk el az ország nyugati, észak-nyugati megyéi közül Győr-Moson-Sopron, Komárom-Esztergom és Veszprém megyébe, az északiak közül Heves, a déliek közül Bács-Kiskun, Csongrád és Békés, a keletiek közül Szabolcs-Szatmár-Bereg megyébe. (Az első négy megyében egyáltalán nem tartottunk felkészítőt, a többiben egy-egy napos előadásaink, konzultációink voltak.)

A tréningeken az aktív ismeretszerzés, a kiscsoportos tevékenységi forma miatt kötött létszámmal (24 fő) dolgoztunk. Ettől azért néha eltértünk, mert eleve kisebb létszámú csoporthoz hívtak minket, vagy egy-két fővel többet vállaltunk. Két szakértői és két nevelőtestületi felkészítésen pedig 33–35 fővel dolgoztunk. 1994-ben egy, 1995-ben kettő, 1996-ban huszonöt és 1997-ben három helyi tantervi tréningünk volt. Összesen tehát 31 felkészítést vezettünk. A teljes létszám kb. 730 fő volt.

A helyitanterv-készítő tréningeket különböző részvevői körnek tartottuk:

1. egy megyéből vagy városból az *iskolavezetőknek;*
2. egy megyéből vagy városból a *tanároknak* (iskolánként 1–3), vagy egy teljes nevelőtestületnek;
3. *szakértőknek, szaktanácsadóknak, multiplikátoroknak.*

A felkészítő tréningjeink többségét tanároknak tartottuk. Ezzel a réteggel folytatott munkánkon belül hat programot teljes tantestülettel dolgoztunk végig. A tantestületi felkészítéseink felét „elnyújtott" formában szerveztük, ami azt jelentette, hogy a háromnapos tréning programját nem egy alkalommal intenzív formában, hanem 3–5 találkozás során adtuk át.

A tanárok többsége társunk volt a munkában, nagyon jól együtt lehetett működni velük. Mindig akadt egy-két részvevő, akinek problémája volt a NAT-tal, és egyáltalán azzal, hogy a pedagógiai program és a helyi tanterv összeállítása a pedagógusokra hárul. A gondok egy része érzelmi megközelítésből eredt, másik része mögött egzisztenciális szempontok húzódtak, és csak kis részben érintettek tartalmi kérdéseket. Így is sok jogos probléma került előtérbe: például a NAT hetedik osztályban (is) történő bevezetése, amely magával hoz bizonyos, az átmeneti tantervekhez kapcsolódó nehézségeket is; nehezen egyeztethető össze a kötelező időkeretek megkurtítása a műveltségi területekben

megfogalmazott komplex tartalmakkal; a NAT új tartalmaira alig van graduális, illetve posztgraduális képzés a főiskolákon, egyetemeken stb.

1996-ban az Országos Közoktatási Intézet által a NAT implementációs keretből támogatott programok zöme a Nemzeti Alaptantervvel általában vagy annak valamely műveltségi (rész)területével foglalkozott. A NAT közös követelményei, ha úgy tetszik, a nevelési kérdések majd minden megyében terítékre kerültek, országosan közel 1300 hallgatóval. Több mint 4000 részvevője volt a pedagógiai programot és a helyi tantervet érintő felkészítéseknek, és ezen belül 1226-an az önkormányzati oldal képviselői voltak. A speciális programok közül megemlítendők a kisebbségi és a gyógypedagógiai témával, valamint a kollégium és a gyermekotthon kérdéseivel foglakozó rendezvények. Érdekességként megjegyezzük, hogy két helyszínen a minőségbiztosítás kérdése is szóba került.

Tanulságos lehet összevetni az országos adatokat a mi tréningjeink létszámmal kapcsolatos adataival. Az 1996. évben a fővárosi és a megyei pedagógiai intézetek – OKI által támogatott – helyi tantervvel foglalkozó rendezvényeinek 1511 részvevője volt. Ugyanebben az évben érte el tevékenységünk a csúcspontját, majdnem minden második héten vezettünk egy helyitanterv-tréninget, amelyen összesen kb. 600 pedagógus vett részt. Érzékletes ez az adat akkor is, ha tudjuk, hogy a pedagógiai intézetek az év második felében bonyolították ezeket a rendezvényeket. Ha éves szinten a kétszeresét tételezzük a hallgatói létszámnak, akkor is azt feltételezhetjük, hogy az országos – pedagógiai intézetek által szervezett – helyi tantervi továbbképzések hallgatóinak kb. 20%-a a mi felkészítésünkön vett részt 1996-ban. Ami azt jelenti, hogy ez kellő létszám ahhoz, hogy általánosabb következtetéseket vonhassunk le ennek a csoportnak a helyi tanterv összeállításával kapcsolatos elvárásait megvizsgálva.

A helyitanterv-készítő tréningek részvevőinek elvárásai

Tréningjeinken minden alkalommal felmértük, hogy a részvevőknek milyen elvárásaik, igényeik vannak a felkészítéssel szemben. Ennek módszere az volt, hogy a részvevők felírták egy lapra (post it), hogy mit szeretnének megtanulni, milyen kérdésekre kívánnak választ kapni, pontosan mit várnak a programtól. Ezeket a cédulákat egyrészt felragasztották egy csomagolópapírra, amely a tréning befejezéséig látható volt, figyelmeztetve minket, hogy eleget kell tennünk az elvárásoknak, másrészt ismertették a többiek előtt a leírtakat, amelyeket mi fóliára rögzítettünk és a harmadik nap végén ezen ellenőriztük közösen, hogy teljesültek-e az igények.

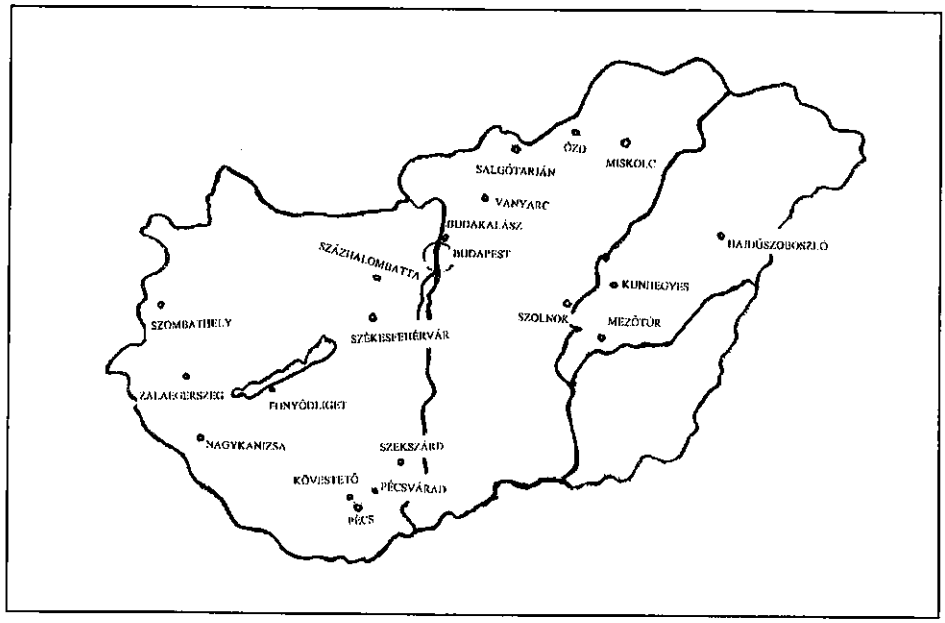
Az említett fóliák alapján tudjuk bemutatni és elemezni a tréningeken megfogalmazott elvárásokat. Az elemzés másik bázisát azok a tapasztalatok, benyomások alkotják, amelyeket mint tréningvezetők szereztünk, vagyis az adatokat a részvevői megfigyelés többletismeretével tudjuk kiegészíteni, értelmezni.

Érvényességi megszorítások

Az elvárások rögzítésével kapcsolatban két dolgot kell hangsúlyoznunk. Egyfelől nem szó szerint írtuk le a részvevői megfogalmazásokat, másfelől pedig ha többen is lényegileg ugyanazt mondták, akkor nem alkalmaztunk egységes jelölést. Volt, hogy az egyes változatokat is jegyeztük, máskor meg elegendőnek tartotta a csoport, hogy csupán egyszer írjuk fel a problémát. Ezek a fóliák tehát nem felméréshez, nem vizsgálathoz készültek.

A „mintaválasztást" véletlennek tekinthetjük – bár nem mi választottunk, hanem a meghívóink választottak minket. Ezért érdemes a helyszíneket Magyarország térképén is elhelyezni, hogy érzékelhetővé váljon, milyen területről származnak ezek az adatok *(1. ábra)*.

Általánosságban elmondhatjuk, hogy inkább azokkal a pedagógusokkal találkoztunk, akiket az érdeklődőbbek közé sorolhatunk. Azt gondoljuk, hogy ezért némileg torzít a kép. Ha összevetjük a 200–300 fős hallgatóság előtt tartott előadásokon szerzett benyomásainkat tréningtapasztalatainkkal, akkor azt mondhatjuk, hogy a NAT-tal, az újjal, a változással szembeni elégedetlenség jóval erősebben jelentkezett az előadásokon. (Azt csak zárójelben em-



A helyitanterv-készítő tréningek helyszínei

lítjük meg, hogy a három nap során sokkal alaposabban végére járhattunk az ilyen típusú felvetéseknek és a tanárok meggyőzhetőknek bizonyultak.) Nem fordítottunk külön gondot a részvevők regisztrálására, ezért nem tudunk pontos adatot megadni a létszámot illetően.

Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy az ország egy bizonyos körét érintő, véletlenül „kiválasztott", de az átlagosnál feltehetően jobban érdeklődő pedagógus mintáról rendelkezünk adatokkal.

Az adatok értelmezése

Az említések gyakoriságából kitűnik *(1. táblázat)*, hogy a *legerőteljesebb elvárásként* az jelentkezett, hogy a gyakorlatban hasznosítható ismereteket akarnak a részvevők, a *csináláshoz* szeretnének fogódzókat, tapasztalatokat kapni. „Ötleteket, segítséget" várnak egy „működőképes tanterv" összeállításához, „megerősítést az eddigi elgondolásokhoz", megerősítést ahhoz, hogy meg tudnak bírkózni a tanterv-összeállítás feladatával. A részletes lista tartalmazza, hogy a fő típusok közé milyen megfogalmazásokat, „válaszvariációkat" soroltunk. A „Gyakorlati (praktikus) ismeretek" típusú elvárásoknak több mint a háromnegyedét az ötletek, segítség, megerősítés altípus adja. Ez egyfelől azzal magyarázható, hogy a tanárokra általában jellemző, hogy a gyakorlat nyelvére lefordított tudást igényelnek és szükségük van a megerősítésre. Másfelől ez az elvárás különösen érthető abban helyzetben, amikor a közoktatási törvény a pedagógusokat olyan feladat elé állítja, amire igazában nem képezték ki őket és döntő többségük eddigi iskolai gyakorlata során még nem találkozott a tantervkészítés problémájával.

A pontos képhez az is hozzátartozik, hogy nem kevesen voltak azok a részvevők, akik számára szokatlan volt a tréning jellegű továbbképzés, a cselekvéses tanulás, ők a gyakorlatorientált ismereteket előadás formájában szerették volna megkapni. Ebből a hozzáállásból arra is következtethetünk, hogy a tanárok ezen rétegének a pedagógiai tárházában nem elég erőteljesen vannak jelen a cselekvéses tanulás módszerei, vagy éppenséggel hiányoznak onnan. Benyomásaink is azt erősítik meg, hogy a pedagógusok módszertani kultúrája fejlesztésre, gazdagításra szorul.

A második helyen a *módszertani felkészítés* igénye áll. „Fogásokat", „módszereket", „módszertani segítséget" vártak a részvevők a tréningtől a tantervek készítéséhez/összeállításához, választásához, alkalmazásához. A módszerek és a gyakorlati útmutatás kérdése voltaképpen szorosan összetartozik. Együtt az összes említések kb. 28%-át ölelik fel. Ez azt erősíti, hogy valóban a gyakorlatra kihegyezett ismereteket, tudást várnak a pedagógusok, mert át akarják látni, meg akarják tanulni, hogyan kell/lehet tantervet készíteni, összeállítani stb. Jól érzékelhető, hogy az OKI tantervi adatbankjáról szóló információk sűrűsödésével, az adatbank kiépülésének előrehaladtával mind több részvevő fogalmazta meg azon igényét, hogy az adatbank működéséről, használatáról, de elsősorban a választás hogyanjáról gyakorlati ismereteket kapjon. Hogy mégis kettéválasztottuk a két elvárástípust, annak az az oka, hogy fontosnak tartottuk a kimondottan módszertani kérdések külön megjelenítését.

A fogalmak, összefüggések tisztázása mind a kezdeti időszakban – 1994 ősze és 1996 tavasza között –, mind a későbbiekben hangsúlyos kérdésnek mutatkozott. Az első szakaszban azért jelentek meg az ilyen jellegű elvárások, mert sok volt a bizonytalanság, még nem került elfogadásra a NAT, illetve még alig hogy elfogadták, kevéssé ismerték azt a kollégák szövegszerűen. A későbbiekben a NAT értelmezése, a NAT és a helyi tanterv viszonyának tisztázása, a pontos feladat-meghatározás irányába mozdultak el az igények. Ami azt jelzi, hogy a pedagógusok megismerkedtek a NAT-tal, a törvénnyel és a körülöttük jelentkező problémákkal, így a kérdésfelvetéseik, elvárásaik is konkrétabbá váltak.

A műveltségi (rész)területek kérdéseit érdemes külön csoportként kezelni a konkrétabb megfogalmazásuk miatt, ezért nem soroltuk be ezeket a „Fogalmak, összefüggések tisztázása" típusba. Kiemelésre kívánkozik, hogy a műveltségi területek közötti kapcsolatok, összefüggések, az integrációs megoldások kérdése több hallgatót is foglalkoztatott. A jellemzőbb azért az volt, hogy a pedagógusok a saját szakpárosításukhoz képest érdeklődtek a műveltségi (rész)területekről, vártak az egyes részterületek problémáiban eligazítást. A tréningjeiken részt vett tanárok többségére az jellemző, hogy nem kívánja végigkövetni a NAT műveltségi területeinek logikai szerkezetét, ragaszkodik a szakjai tanításának eddigi iskolai gyakorlatához. A tanárok alapállásáról megállapítható tehát – vélhetően nem csak a tréningjeinken részvevőkre érvényesen –, hogy a meglévő ismeretüket, tudásukat, gyakorlatukat tekintik érvényes alapnak, és legfeljebb ezekhez az elemekhez képest hajlandók valami változtatást megtenni. Elsődlegesen az időkeretek szűkülését, a tantárgyuk visszaszorítottságát és ebből adódóan a kötelező óraszámuk kitöltésének nehézségét érzékelik a pedagógusok. Végső soron azt, hogy az egzisztenciájuk vált kérdésessé. Ebben nem tesznek különbséget abban, hogy az időkeretekről a törvény rendelkezik, a NAT pedig a tartalomról, egységesen a NAT „hibájának" tulajdonítják, hogy nem működhet a tantárgyuk a megszokott óraszámmal.

Nyilván számolni kell azzal, hogy a NAT szemléletének a tanítási gyakorlatba való átültetése hosszabb időt igényel, ehhez világossá kell tenni a tanárok előtt, hogy a NAT a tartalmi szabályozás terén hozott jelentős változást, ami azonban nem azt jelenti a tanítás-tanulás folyamatában, hogy a régit egy az egyben leváltja az új, hanem azt, hogy sokféle megoldás létezhet, működhet egymás mellett.

„A tanárok felkészülése" típusban jelennek meg azok a felvetések, amelyek a NAT új tartalmainak (mozgóképkultúra és médiaismeret, tánc és dráma, emberismeret stb.) tanítását érintik. A pedagógusokat eléggé foglalkoztatta, hogy miképp várják tőlük ezeknek a területeknek az oktatását, amikor erre őket nem képezték ki, és a jelen pillanatban sem folyik ilyen jellegű tanárképzés vagy csak néhány helyen. Ez a kérdés az említések számától eltérően jóval gyakrabban került elő, nagyobb hangsúlyt kapott a tréningen. Szintén ehhez a típushoz tartoznak azok az elvárások, amelyek tantervírásra való felkészítéssel és a tanterv összeállításának menedzselésével kapcsolatosak. „Hogyan készüljek fel én mint tanár, és hogyan az egész nevelőtestület a tanterv elkészítésére?" Ehhez szoro-

san kötődött az a igény, hogy kapjanak támpontot, technikát, módszereket ahhoz, hogyan szervezzék meg iskolájukban a felkészülést a pedagógiai program és benne a helyi tanterv összeállítására, hogyan irányítsák, menedzseljék magát a munkafolyamatot. Ez az elvárás nemcsak iskolavezetők szájából hangzott el, bár döntően rájuk volt jellemző. Azoknak a pedagógusoknak nehezebb segítséget nyújtani, akik a testülettől is, az iskola vezetésétől is némileg elszigetelve próbálnak változásokat elindítani, a NAT-ból adódó sajátos helyi programot kidolgozni. Az igényeknek még egy körét soroltuk ebbe a típusba, mégpedig azokat, amelyek azt firtatták, hogy honnan milyen segítséget várhatnak a tanárok a helyi tanterv működtetéséhez, értékeléséhez.

A multiplikátorok elvárásaiban – más összetételű tanfolyamainkhoz viszonyítva – a „hogyan adjam tovább" kérdése kapott dominánsan nagyobb hangsúlyt: „Tréningvezetéshez, tanfolyamtervezéshez módszereket, technikákat kapni", „tréningvezetői szerepben megerősödni", „munkáltatói technikákat megismerni", „az átadó, a felkészítő szerephez segítséget kapni". Ezek az elvárások nyilvánvalóan a feladatból, a multiplikátori szerepből következnek. Megjegyezzük, hogy a „hogyan adjam tovább" jellegű igények más tréningeken is megfogalmazódtak, de azoknál a célzott csoport a részvevők saját tantestülete volt, a közvetlen kollégáknak akarták továbbadni a tanultakat.

A leendő multiplikátorok között fokozott volt az igény arra, hogy a helyi arculatú tanterv megszületését tudják segíteni, hogy világosan lássák a NAT és a helyi sajátosságok arányát, hogy a helyi tanterv egészéhez és a tantárgyi programokhoz egyaránt tudjanak segítséget nyújtani a hozzájuk forduló tantestületeknek. Érthetően kiemelt érdeklődést mutattak a tantervi adatbank iránt, hiszen érzékelték, hogy a legtöbb iskola erre a bázisra fog támaszkodni a helyi tantervek összeállításakor.

Bár az említések számát tekintve a hetedik helyen áll az időkeretek kérdése, mi azt tapasztaltuk, hogy az időkeretek elosztása az egyik legnehezebb feladatnak tűnik a tantestületek számára. A tanárok, ha a tantárgyuk időkeretéről esik szó – általában – heti óraszámban gondolkodnak. Amikor arra kértük a tréningjeink részvevőit, hogy határozzák meg (a Közoktatási Törvényben megadott időkeretek és a NAT szakaszaira és műveltségi területeire javasolt százalékos arány alapján), hogy a műveltségi (rész)területeket milyen időkeretben szeretnék tanítani, a következő gondok jöttek elő:

– az így kiszámolt óraszámok kevésnek látszanak a tantárgyuk tanításához;
– mihez lehet kezdeni a tört időkkel (a heti 1 1/4 órával stb.);
– hogyan tarthatnák meg a műveltségi terület teljes időkeretét, miközben valamelyik részterületét átutalnák más kollégájukhoz;
– a tantárgyak összesített időigénye a 100% fölé kerül.

Az érthető, hogy a tanárok általában több időt igényelnek tantárgyuk tanításához, hiszen minden pedagógus kellően fontosnak tartja a saját szakját és kemény érvekkel tudja alátámasztani, hogy annak megtanításához ennyi és ennyi órára van szükség. A részvevők éppen ahhoz kértek segítséget, hogy lehet kimozdulni abból a helyzetből, amikor a kollégák csak a saját igazukat bizonygatják, és nem hallgatják meg egymást; hogyan lehet olyan közös pontot találni, amely mindenki számára elfogadható. Az időkeretek vonatkozásában is megerősítést nyert az, hogy a helyi tanterv elkészítésekor az egyes tanárok vagy munkaközösségek csak akkor gondolták teljesen végig saját tantárgyuk kereteit, ha az iskola egészének vonatkozásában is átgondolták azt.

A kötelező és a választható időkeretek megítélésében mutatkozott egy kis bizonytalanság. A részvevők első megközelítésben hajlottak arra, hogy a választható időkeretekből biztosítsák a hiányzó tanórákat, de a megbeszélés során világossá vált előttük, hogy ez csak meghatározott feltételek (szülői beleegyezés) mellett járható út, hogy más szerepe van ennek az időtartománynak (szakkörök, csoportbontás stb.), és hogy nem véletlenül szabályozza a törvény a diákok kötelező óraszámát, nem terhelhetők a végtelenségig. A megoldás nem az időkeretek bővítésében, hanem a meglévők intenzívebb felhasználásában rejlik.

A szűkös időkeret arra is készteti a nevelőtestületet, hogy új, hatékony módszereket alkalmazzon, hogy a heti óraszámon túl más időegységekben (pl.: projekt, félév, epocha, keresztfélév stb.) is próbáljon gondolkodni. Ha ilyen egységeket (pl. projekt hét) választ egy tantárgy, akkor ezt érdemes iskolai szinten egyeztetni, hogy azok programja is pl. a projekt hét figyelembevételével épüljön, s az iskola időtervében előre lehessen számolni az ilyen megoldásokkal.

Az időkeretek kérdésköréhez soroltuk azokat az igényeket is, amelyek a helyi tanterv elkészítésével/összeállításával kapcsolatos feladatok időbeni ütemezéséhez kértek támpontokat.

Összefoglalva

A helyi tanterv összeállítására felkészítő tréningeken részvevők elvárásainak csoportosított listájából az első hét helyezettet tárgyaltuk részletesebben. Ezekre az elvárásokra esett az említések kétharmada. Mindezekből azt tűnt ki, hogy a saját gyakorlatukban jól hasznosítható ismereteket várnak a pedagógusok. Megvolt bennük az igény, hogy megtanulják, hogyan lehet tantervet készíteni. Ehhez szorosan kapcsolódott az az elvárás, hogy a fogalmak, összefüggések, a műveltségi (rész)területek, az időkeretek kérdései, a helyi tanterv formai és tartalmi követelményei tisztázásra kerüljenek.

A pedagógusok visszajelzései abban erősítettek meg bennünket, hogy a megfogalmazott elvárásaik kielégítő módon megválaszolásra kerültek.

Dátum	*Helyszín*	*Részvevői kör*
1994. november	Miskolc	szakértők, szaktanácsadók
1995. szeptember	Budapest/PEPSZI	szakértők, szaktanácsadók
1995. november	Budapest	tanárok
1996. január	Budapest/PEPSZI	tanárok
1996. március	Mezőtúr	tanárok (országos)
1996. március	Szolnok	szakértők, szaktanácsadók
1996. március	Kunhegyes	tantestület
1996. április	Zalaegerszeg	tanárok
1996. május	Hajdúszoboszló	tanárok/iskolavezetők
1996. május	Budapest /PEPSZI	tanárok
1996. május	Budapest	tanárok (országos)
1996. június	Kövestető	multiplikátorok (országos)
1996. június	Pécs	tantestület
1996. július	Székesfehérvár	tanárok
1996. augusztus	Miskolc	tanárok
1996. szeptember	Salgótarján	tanárok
1996. szeptember	Miskolc	szakértők, szaktanácsadók
1996. október	Budapest	tanárok
1996. október	Budapest	tanárok (országos)
1996. október	Szombathely	tanárok/iskolavezetők
1996. október	Szekszárd	szakértők, szaktanácsadók
1996. október–november	Százhalombatta	tantestület
1996. november	Ózd	tantestület
1996. november	Nagykanizsa	tanárok/iskolavezetők
1996. november	Pécsvárad	multiplikátorok (országos)
1996. november	Miskolc	szakértők, szaktanácsadók
1996. november	Salgótarján	tanárok
1996. december	Budapest	tanárok (országos)
1997. január	Vanyarc	tanárok/iskolavezetők
1997. január	Budakalász	tantestület
1997. január–február	Budapest	tantestület
1997. április	Fonyódliget	szakértők, szaktanácsadók

MEGJEGYZÉS: Külön jeleztük (országos) azokat a tréningeket, amelyeknek a részvevői legalább öt megyéből kerültek ki.

1. táblázat

A helyi tantervkészítő tréningek helyszínei időrendben a részvevői kör megjelölésével

Sorrend	*Az elvárás megnevezése*	*Az említések száma*
1.	Gyakorlati (praktikus) ismeretek	102
2.	Módszerek	72
3.	Fogalmak, összefüggések tisztázása	59
4.	Műveltségi (rész)területek kérdései	58
5.	A helyi tanterv formai, tartalmi követelményei	56
6.	A tanárok felkészülése	37
7.	Időkeretek	33
8.	Szabályozási és financiális kérdések	32
9.	Helyi sajátosságok	29
10.	A helyi tantervről tanultak átadása, multiplikátor	24
11.	Közös követelmények	23
13.	Iskolaszerkezet	19
14.	Iskola és társadalom	18
15.	Elméleti ismeretek	17
16.	Célok	13
17.	A helyi tanterv és a tankönyvek, taneszközök	11
18.	Átjárhatóság	10
19.	Ellenőrzés, véleményezés	10
20.	Átmeneti tantervek	7
		Összesen: 630

2. táblázat: Elvárások

A helyi tanterv összeállítására felkészítő tréningeken résztvevők elvárásainak csoportosított listája

Az elvárás megnevezése	*Az említések száma*
Fogalmak, összefüggések tisztázása	**63**
a) általában	11
b) NAT és helyi tanterv kapcsolata	21
c) NAT ismerete, értelmezése	12
d) Pedagógiai program és helyi tanterv kapcsolata	9
e) követelmények	6
f) hány %-át tölti ki a NAT a helyi tantervnek	4
A helyi tanterv formai, tartalmi követelményei	**56**
a) átfogó képet kapni, tisztán látni	12
b) formai	22
c) tartalmi	11
d) helyi tanterv és a tanmenet kapcsolata	3
e) helyi tanterv és a tantárgyi programok kapcsolata	5
f) országosan egységes szempontok	3
Gyakorlati (praktikus) ismeretek	**102**
a) ötletek, segítség, megerősítés	71
b) ötletek, segítség, megerősítés vezetőknek	8
c) tananyag elrendezése	6
d) tipikus hibák, buktatók a helyi tanterv összeállításánál	5
e) tapasztalatok	6
f) hogyan kezdjem el	6
Elméleti ismeretek	**17**
a) eligazodni a szakirodalomban	11
b) elmélet ismeretek	6
Módszerek	**72**
a) általában	14
b) helyi tanterv készítése, összeállítása	35
c) helyi tanterv választása, adatbank	13
d) helyi tanterv adaptálása	5
e) működő tantervek megismerése, elemzése	5
Műveltségi (rész)területek kérdései	**58**
a) általában	4
b) integráció	6
c) kapcsolatok a műveltségi területek között	10
d) szaktárgy felől közelítve	16
e) egyes műveltségi (rész)területek	17
f) tananyag csökkentése	5

Közös követelmények	**23**
a) NAT és a nevelés	11
aa) általában	5
ab) osztályfőnöki	6
b) környezeti nevelés	9
c) tanulás	3
Időkeretek	**33**
a) óraszámok, időalku	20
b) kötelező/választható időkeretek	6
c) emelt szint, „tagozat"	4
d) feladatok időbeni ütemezése	3
Átjárhatóság	**10**
A helyi tantervről tanultak átadása, multiplikátor	**23**
a) hogyan segítsek a kollégáknak	10
b) multiplikátor szerep	5
c) tréning, tanfolyam vezetés	8
Helyi sajátosságok	**29**
a) specialitások	14
b) az iskola arculatának megőrzése/megválasztása	9
c) hagyományok	6
Iskola és társadalom	**18**
a) helyi szükségletek	8
b) helyi feltételek	7
c) iskolahasználók érdekérvényesítése	3
Iskolaszerkezet	**19**
a) általában	6
b) összevont osztályok	2
c) alapozó szakasz	3
d) „alsó és felső tagozat" együttműködése	4
e) általános és középiskola együttműködése	4
f) középiskola	12
fa) szakmai orientáció 9-10. évfolyamon	6
fb) 11-12 évfolyam tantervei	7
Szabályozási és financiális kérdések	**32**
a) szabályozás általában	3
b) vizsgakövetelmények hiánya	10
c) financiális kérdések	9
d) a település oktatáspolitikai koncepciójának hiánya	4
e) törvényi előírások (tehetséggondozás, tanulási nehézségek stb.)	6
A helyi tanterv és a tankönyvek, taneszközök	**11**
A tanárok felkészülése	**37**
a) ki tanítsa a műveltségi területeket	5
b) hogyan készüljön fel a tantestület	9
c) a felkészülés menedzselés	17
d) honnan milyen segítség várható a későbbiekben	6
Ellenőrzés, véleményezés	**10**
a) Kik és hogyan fogják a tantervet véleményezni	3
b) Hogy történik a helyi tanterv ellenőrzése	4
c) általában	3
Célok	**13**
a) a helyi tanterv „csinálás" célja, értelme, haszna	6
b) az iskola célrendszere	2
c) az iskola pedagógiai filozófiája	2
d) rugalmas program	3
Átmeneti tantervek	**7**

3. táblázat: Elvárások

A helyi tanterv összeállítására felkészítő tréningeken részvevők elvárásainak részletezett listája

Gergely Gyula

Több, mint testnevelés

E dolgozat célja, hogy tájékoztasson az Országos Közoktatási Intézet adatbankjában hozzáférhető helyi testnevelés tantervek fontosabb tartalmi jellemzőiről. A vázlatos, lényegre törekvő tájékoztatáson túl nem titkolt szándékom, hogy a tantervek szerkezetén keresztül bemutatott ismertetés segítse a helyi tantervírást, a már elkészült helyi tanterv módosítását, kiegészítését és az esetleges átdolgozást, azaz a helyi tervezőmunkát.

Az oktatásról szóló 1985. évi I. törvényt követően jelentősen megnőtt az iskolák kísérletező kedve. A testnevelés tagozatos iskolák mellett megjelentek a sportágspecifikus osztályok is. A közoktatásról szóló 1993. évi módosított törvény megteremtette az iskolák tartalmi megújulásának jogi feltételeit. Az a lehetőség, hogy az iskolák maguk fogalmazhatják meg pedagógiai programjukat, ezen belül a tanterveiket, a testnevelés terén is *szakmai előrelépést* jelent – reményeink szerint a tervezőmunkán túl a gyakorlati megvalósulásban is.

A testnevelés gyakorlati tantárgy, amely több műveltségterülethez kapcsolódó elméleti ismeretet is tartalmaz, de egyetlen a műveltségterületek (tantárgyak) rendszerében, amelynek a legfőbb célja a testi adottságok és akarati-erkölcsi tulajdonságok fejlesztése, a mozgásismeret növelése és a mozgásélmény biztosítása. Ez a tény is, no meg az egészségügyi szervek által publikált, az ifjúság romló egészségi állapotát és egészségkárosító magatartását tükröző adatok – már korábban is indokolták és – indokolják a mindennapi testedzést, ezen belül az elért vívmány, a heti három testnevelési óra tervezését és megtartását. *(1)* Az eddig megismert helyi tantervek rendkívül pazarlóan bánnak a leendő munkaerő egészségével, azaz az iskolai pedagógiai programokban a testnevelés időkeret az esetek többségében csökken. A nagy veszteség a tanulókat éri, mert a grundok megszűnésével, a szabad területek beépülésével, a ház körüli munkák gépesítésével, a számítógépek világában, a testmozgás az iskolai lehetőségekre korlátozódik. (Közismert, hogy az iskolán kívüli testedzés is korlátozott, mert az elszegényedő sportegyesületek többsége csak a kiválasztottakkal foglalkozik, más egyéb szervezetek létesítményeinek használati díját pedig csak kevesen tudják megfizetni.)

A leendő életpályát szem előtt tartó, jó szándékú felnőttek, a pedagógusok – főleg ha tantárgyukról van szó – az amúgy is túlhangsúlyozott elméleti képzést helyezik előtérbe, bár elismerik a testnevelés fontosságát, a testedzés szükségességét. Az is tudatosodott már a pedagógustársadalomban, hogy csak a megfelelő gyakorisággal és a rendszeresen végzett testgyakorlás (mint inger) válthat ki megfelelő élettani és érzelmi hatást. A gyakorlat mégis mást mutat: az időkeretnek mint feltételnek a csökkenését. Ez már önmagában is meghatározza a testnevelés hatékonyságát az adott oktatási intézményben.

Tekintsünk el a továbbiakban az óraszámoktól, és vizsgáljuk meg az Országos Közoktatási Intézet tantervi adatbankjában fellelhető műveltségterületi tantervek fontosabb tartalmi jellemzőit. Ezeket a tanterveket, többségükben gyakorló testnevelő tanárok írták, akiket az OKI felkért vagy akik az adatbank részére felajánlották készülőfélben lévő, esetleg kész munkájukat. A testnevelő tanár kollégák tantervírói hajlandósága, a tantervi túlkínálat kellemes meglepetés. A tantervszerzők között, egyes munkacsoportokon belül

egyaránt fellelhetők rutinos tantervírók és olyan gyakorló testnevelő tanárok, akik még sohasem írtak tantervet. A szakmailag elbírált és ebből a szempontból a NAT-nak megfelelő helyi tantervek adatbankba kerülése egyfajta minősítést jelent. Az igazi minősítés azonban a gyakorlatra vár. A tantervek használhatóságára, beválására maguk a szerzők, a szerzői munkacsoportok is kíváncsiak.

Ezen tantervek valós vagy fiktív iskola tárgyi és személyi feltételeit és a megfelelő időbeli kereteket figyelembe véve készültek. Tehát *helyi tantervek,* amelyek adatbankba kerültek és amelyek módosításokkal, a helyi körülményekhez alakítva más iskolákban is használhatók.

A tantervek célrendszere

A tantervek célrendszere más és más. Abban azonban mindegyik megegyezik, hogy az általános célkitűzések középpontjában a személyiség fejlesztése áll: „Az iskolai testnevelés és sport – összhangban a közoktatás, az iskola és a többi tantárgy alapvető céljaival – járuljon hozzá: ...a tanulói személyiség fejlesztéséhez; ...a tanuló képességeinek kibontakoztatásához; az emberiség által felhalmozott ismeretek és értékek átszármaztatásához", *(2)* „...az élet támasztotta versenyhelyzeteket elfogadó, azokat felvállaló, önálló döntésre képes fiatalok neveléséhez" *(3)*. Ez utóbbi *új* vonásként jelent meg a tantervek célrendszerében. A tantervi célkitűzésben a társadalom gazdasági szerkezetének megváltozása tükröződik, és kifejeződik az az eszközlehetőség, amelyet a testnevelés egyedülálló módon magában foglal és gyakorlatában hagyományosan alkalmaz. A jövőben feltehetően még az eddigieknél is tudatosabban.

Gazdagodott a testnevelés közvetlen és közvetett célrendszere is az egyes tantervekben. Ennek igazolására álljon itt az alábbi idézet: „A Testnevelés és sport műveltségterület sajátosságaiból fakadó közvetlen célja:

– az egészséges életmódra nevelés, az ehhez szükséges elméleti és mozgásos ismeretek átadása;

– az erkölcsi normák kialakítása;

– a szellemi és a fizikai erőfeszítések átéléséhez szükséges helyzetek biztosítása, a testi és lelki harmóniára törekvés, az ennek tiszteletére nevelés;

– a mozgásigény kielégítése;

– a rendszeres testgyakorlás és a felnőttkori testedzés iránti igény felkeltése;

– biztosítson olyan feladathelyzeteket, amelyek elősegítik a tanulók szocializálódását, kommunikációs, szervezői és vezetői képességeiknek a fejlődését;

– segítse elő a tanulók önkifejezési, elismerési és versenyzési vágyának kielégítését;

– ismerje meg a fiatal a testi erőfeszítéssel együtt járó fájdalmakat és tudja azokat leküzdeni;

– rendelkezzen a tanuló a testgyakorláshoz, testedzéshez szükséges elméleti (biológiai, higiénés, környezetvédelmi, szabályismerettel, szervezési és vezetési) alapismeretekkel..." *(4)*

Mint látjuk, ez a célrendszer magában foglalja mindazt, amit a jobb testnevelő tanárok már évtizedekkel korábban is megvalósítottak a gyakorlatban. Újdonság az, hogy a tervezés szintjén is megjelennek eddig nem jelölt célok, mint például a kommunikációs, a szervezői és vezetői képesség fejlesztése. Ez arra enged következtetni, hogy a komplex képességfejlesztés jegyében a testnevelő tanári gyakorlat is egyre tervszerűbbé és tudatosabbá válik. A testnevelés gyakorlata azt is bizonyította már, hogy a közös tevékenység, a játékigény és a rivalizálási vágy kielégítése segíti a tanulóknak önmaguk és társaik megismerését, a csoportok szerveződését és az egyes csoportokon belüli rangsor kialakulását. Kellő pedagógiai tapintattal, megfelelően szervezett és vezetett foglalkozásokon a testnevelés hatékonyan segíti a tanuló csoportba illeszkedését. Több szerző a tanterve célrendszerében kiemeli a testnevelés szocializációs szerepét, ami azt jelenti, hogy ez a

műveltségterület (tantárgy) egyre nagyobb szerepet vállal és tölt be az iskolai nevelésben, a pedagógiai program megvalósításában. *(5)*

A tantervek követelményrendszere

Közismert, hogy a tantervi célrendszer a pedagógiai folyamat irányítójának, a követelményrendszer a befogadónak, azaz a tanulónak fogalmaz meg teljesítendő feladatokat. A tárgyalt tantervek cél- és a követelményrendszere abban megegyezik, hogy a tanulók életkorához igazodik, figyelembe veszi a nemi sajátosságokat és az előképzettséget, s magában foglalja a NAT követelményeit. E vonatkozásban megállapíthatjuk, hogy az adatbanki tantervek megfelelnek a NAT és napjaink szaktudományos követelményeinek. Mindezek változó megfogalmazásban és formában jelennek meg a helyi tantervekben. Ez természetes is, mert az iskolai testnevelés és sport tárgyi feltételei esetenként rendkívüli mértékben különböznek egymástól, ami egyrészről a NAT alkalmazását teszi sokszínűvé, másrészt behatárolja a NAT-követelmények kiegészítésének lehetőségét. Például: NAT-követelmény az, hogy a tanulók „tudjanak elfogadható szinten játszani két sportjátékot, ismerjék azok szabályait..." *(6)*. Azaz, ha az iskolának csak kézi- és röplabdapályája van, akkor a helyi tantervben e két sportág követelményei – az elsajátíthatóság függvényében, pl. röplabdázáshoz alacsony a terem – jelennek meg. De lesznek iskolák, ahol ezt labdarúgással és/vagy kosárlabdával egészítik ki. Lehetnek olyanok is, amelyek csak egy, Magyarországon kevésbé elterjedt sportággal, a jégkoronggal egészítik ki a tantervi mozgásanyagukat, vagy a jégkorongot választják második sportágnak, mert adottak hozzá a lehetőségeik. A cél eléréséhez, a követelmények teljesítéséhez a testgyakorlatok, a sportágak eszközök, amelyek megválasztása függ a tervezőmunkát végző személy felkészültségétől, beállítottságától és a dologi feltételektől. Mindez tükröződik az adatbanki helyi tantervekben is.

Közismert, hogy a tantervi célrendszer a pedagógiai folyamat irányítójának, a követelményrendszer a befogadónak, azaz a tanulónak fogalmaz meg teljesítendő feladatokat. A tárgyalt tantervek cél- és a követelményrendszere abban megegyezik, hogy a tanulók életkorához igazodik, figyelembe veszi a nemi sajátosságokat és az előképzettséget, s magában foglalja a NAT követelményeit. E vonatkozásban megállapíthatjuk, hogy az adatbanki tantervek megfelelnek a NAT és napjaink szaktudományos követelményeinek.

Természetesen a választott sportág, illetve a követelmények teljesíthetősége maga után vonja a tananyag, az értékelés, a módszertani eljárások és az eszközigény tervezését és a célrendszerben való megjelenítését. A fenti példa alapján követhető és kikövetkeztethető, hogy mennyire különböznek egymástól az adatbanki tantervek. Ha ehhez még hozzátesszük, hogy a tantervírók önálló alkotóként vetették papírra tantervi elképzeléseiket, még inkább érthető az adatbank kínálatának a sokszínűsége.

A továbbiakban, a teljesség igénye nélkül tekintsünk bele egy-egy testnevelés tanterv általános követelményrendszerébe. Mint látni fogjuk, a megfogalmazásbeli különbségek igen nagyok. Van, aki a NAT követelményeire visszautalva hangsúlyoz egy-egy dolgot, más szerzők a fejlesztési területek, illetve az ismeretek, készségek, képességek, jártasságok szerint tagolják a követelményeket.

„A tantárgy követelményeivel szemben alapvető elvárás, hogy megfeleljenek a NAT közös, általános és részletes követelményeinek, valamint a minimális teljesítmény előírásainak. Ehhez társul évfolyamonként a »teljesítménytükör«, valamint a helyi jellegből fa-

kadó alternatív követelmények." *(7)*

„A testnevelés tanításának általános fejlesztési követelményei:

Az egészséges testi fejlődés

Az életkoruk előrehaladtával (és a testgyakorlatok hatására – G. GY. megj.) a testmagasságuk növekedésének és a testsúlyuk gyarapodásának arányában növekedjék testi erejük, fejlődjön keringési rendszerük. Testtartásuk legyen az adottságaiknak megfelelő. Végezzenek napi és heti rendszerességgel intenzív mozgástevékenységet.

A mozgásműveltség fejlesztése

Tegyenek szert olyan mértékű mozgástapasztalatra, hogy megfelelő cselekvésbiztonsággal rendelkezzenek és a cselekvési konfliktushelyzetekben megfelelő mozgásos válaszokra legyenek képesek. Ismerjék az egyes sportágak alapvető mozgáskészletét olyan mértékben, hogy részt tudjanak venni a játékokban, illetve a sportágak jellegének megfelelően tudjanak gyakorlatokat végrehajtani. Legyenek kreatívak a feladatmegoldásban. Biztosan mozogjanak a vízben, télen a havon, jégen. Tudjanak úszni és sportoljanak a szabadban télen is.

Az értelmi fejlődés

A cselekvéstanulás során szerzett tapasztalataik alapján értsék meg a cselekvési elveket és igyekezzenek alkalmazni azokat a mindennapi életben váratlanul adódó mozgásos konfliktushelyzetek megoldása során.

Az érzelmi fejlődés

Szeressék és igényeljék a mozgásaktivitással járó tevékenységeket. A játékok során vállaljanak felelősséget a csapatukért és társaikért. Legyenek képesek együttműködésre a csapatjátékokban. Tiszteljék az ellenfelet és küzdjenek a fair play szellemében." *(8)*

„A tanuló rendelkezzen:

a) ismeretekkel

– az emberi bio-szociális lényegéről;

– az egészséges életmódról, annak összetevőiről;

b) jártassággal

– a játék, a sporttevékenység és a kapcsolódó ismeretek terén;

– a baleset megelőzésében és a segítségadásban;

c) készségekkel, képességekkel

– a tanult mozgásos ismereteknek a mindennapi életben – pl. a közlekedésben – való alkalmazásában;

– a játék- és sportkultúrában való tájékozódásban;

– az önmegismerésben, az önértékelésben;

– az öntevékeny testedzésben, sportolásban;

– a környezetének megvédésében, az egészségre káros magatartásforma elhárításában;

– a sportszerű küzdelemben, a győzni akarásban, az együttműködésben;

– a kommunikációban, az egyszerű feladatok megtervezésében, megszervezésében és irányításában;

– az adott (pl. játék-) helyzet értékelésében, a vitatott kérdések eldöntésében;

– az ügyesség, az erő, az állóképesség fejlesztésében;

– a mozgásos formák esztétikus kifejezésében.

A tanuló törekedjen:

– eszköztudásának (képességeinek) folyamatos fejlesztésére;

– szellemi és fizikai teljesítményének javítására;

– szép és egészséges test kialakítására." *(9)*

A tantervi követelményekben hagyományosan a mozgásanyag bemutatása és a kapcsolódó elméleti ismeretek a hangsúlyosak. Az önmegismerés eszközeként a helyi tantervek a NAT mérhető követelményeit is tartalmazzák, de a szerzők hangsúlyozzák, hogy az értékelésnél a fejlődés mértékét kívánják figyelembe venni, s legfőképpen jutalmazni.

Figyelemreméltó, hogy az idézett tanterv *(10)* a követelmények közé sorolja a szocializációs, a kommunikációs, a szervezői és a vezetői képességek fejlettségét. Mint ahogy a célrendszerek taglalásánál már korábban leírtuk, a meglévő testnevelő tanári gyakorlatot emeli a tervszerűség és a tudatosság szintjére. A valóságban ezek a követelmények nem teljesíthetetlenek. A gyakorlatból tudjuk, hogy 8–10 éves gyermekek is tudnak csapatkapitányt választani (ezzel rangsort állítani), csapatokat szervezni a játékhoz és képesek a játékszabályokat – olykor nagy viták árán – betartani. A szóbeli kommunikáció mellett, azzal párhuzamosan alakul ki az a sajátos kódrendszer, amely mozgásos formájában jelenik meg. *(11)* A gyerekek mozgásban, játékban elsajátított eszköztudásának gazdagodásával ez a sajátos kódrendszer is kiteljesedik. A mozgásos kommunikáció tehát tanulás eredménye, klasszikus megjelenési formája a játékban való együttműködés (és annak színvonala). Tehát összehasonlítható, értékelhető, ebből következően: megkövetelhető. Mindezekből adódik, hogy amikor nevelő irányítása mellett futni, játszani látjuk a gyerekeket az iskolaudvaron, *sokkal többről van szó, mint testnevelésről.* Vagyis: reális követelmény, hogy folyamatosan alakuljon ki a tanulókban az együttműködés képessége; hogy ne csak verbálisan tudjanak kommunikálni; hogy egyszerű, majd sportjátékok tanórai szintű szervezésében és a játékok, versenyek vezetésében, a bíráskodásban is jártasságot mutassanak. *(12)* Minden tanulónak hozzá kell szoknia ahhoz, hogy vitatott helyzetben is gyorsan, határozottan tudjon dönteni és a döntését meg is tudja védeni. Azaz érvényt kell szereznie a döntésének, el kell sajátítania azt a magatartásformát, amelyet a játékvezetői (döntőbírói) szerepkör megkíván. E tekintetben is nagy különbségek vannak a tanulók között, de a testnevelés gyakorlata bebizonyította, hogy megfelelő nevelői segítséggel minden tanuló eljuttatható egy bizonyos szintig. A követelmények között – pl. a szabadgyakorlatoknál – szerepel az is, hogy önállón tudjon gyakorlatot bemutatni, vagy máshol, hogy bemelegítést tudjon vezetni, tanulócsoportot tudjon irányítani. *(13)* A tanulónak meg kell barátkoznia ezzel a helyzettel, át kell élnie azt, amikor „mindenki" órá figyel és az utasításait várja. A testnevelés gyakorlatában számtalan olyan feladathelyzet alakítható ki, amikor a tanuló szereplési lehetőséget kap, amikor a szervezői, irányítói és (verseny)bírói képességei válnak fejleszthetőkké. Mindezek olyan képességek, amelyek a felnőttkorban lesznek szükségesek. Előrelépést jelent a pedagógiai munka tervezésében, hogy – gyakorlati tapasztalatokra építve – ezen képességek fejlesztésének a szükségessége egy-egy tanterv követelményrendszerében is megjelent.

A tantervi követelményekben hagyományosan a mozgásanyag bemutatása és a kapcsolódó elméleti ismeretek a hangsúlyosak. Az önmegismerés eszközeként a helyi tantervek a NAT mérhető követelményeit is tartalmazzák, de a szerzők hangsúlyozzák, hogy az értékelésnél a fejlődés mértékét kívánják figyelembe venni, s legfőképpen jutalmazni.

A tantervi adatbankban megtalálható *Arday–Farmosi* kutatópáros, *(14)* továbbá *Fehérné Mérey Ildikó (15)* és *Nagy Sándor (16)* kutatók tanterve, s bennük sokéves munka eredményeként az a próbarendszer, melyből a tantervet, illetve próbarendszert kereső testnevelő tanárok válogathatnak.

Az Arday–Farmosi szerzőpáros által kidolgozott „teljesítménytükör" az 1–4. és 5–12. évfolyam részére kétféle tagolásban készült. A tanterv az első négy évfolyamon még nem tesz különbséget a nemek között és csak három (gyenge, közepes és jó) minőségi fokozatot állapít meg, szemben az 5–12. évfolyammal, ahol nemek szerinti bontásban már négy minőségi fokozat szerepel (kiváló, jó, átlagos, gyenge). A kiváló és a gyenge minősítés standard, míg a jó, az átlagos és a gyenge az átlag szórásértékeit is tartalmazza. A felsőbb évfolyamokon az alsó osztályokhoz viszonyítva változik a próbák gyakorlatanyaga is:

1–4. évfolyam: tartós futás, folyamatos játékos mozgás, célbadobás, szlalom futás, labdavezetés kézzel, korlátozott futás, ritmusváltásos futás, reakciógyorsaság, egyensúlyozás, egyensúlyozó járás;

5–12. évfolyam: 60 m-es vágtafutás, helyből távolugrás, függőleges felugrás, labdadobás, négyütemű fekvőtámasz, karhajlítás fekvőtámaszban, egyensúlyozás, függés hajlított karral, felülés, helyzetérzékelés, szlalom futás, szlalom labdavezetés kézzel, szlalom labdavezetés lábbal, célbadobás, labdahordás, markolóerő.

A próbák közül a felhasználó tetszés szerint választhat. Ezek leírása a tanterv tartalmi részében található meg.

Fehérné Mérey Ildikó, az általa kidolgozott „Hungarofit tesztrendszert" illesztette a tantervébe. A fizikai teljesítményeket, az alábbi próbák során, pontértéktáblázatok alapján lehet átszámítani és ennek alapján igen gyengének, gyengének, elfogadhatónak, közepesnek, jónak, kiválónak és extra teljesítménynek minősíteni: Cooper-teszt, helyből távol vagy helyből ötösugrás, egykezes tömöttlabda lökés helyből vagy fekvőtámaszban karhajlítás, illetve -nyújtás, kétkezes tömöttlabda dobás hátra vagy hason fekvésből törzsemelés hátra, hanyatt fekvésből felülés térdérintéssel. A szerző a próbák elvégzéséhez és értékeléséhez két változatot (1+4 és 1+6) dolgozott ki és ezzel további választási lehetőséget biztosított a felhasználónak.

Nagy Sándor a teljesítményeket a standardértékek alapján adja meg és százalékosan – tíz százalékonként – határozza meg a teljesítményszinteket a következő próbafeladatokban: 60 m-es síkfutás, súlypontemelkedés, helyből távolugrás, tömöttlabda dobás, 12 perces futás, fekvőtámaszban karhajlítás és -nyújtás, ötösugrás. A nemek szerinti bontásban készült próbarendszer kiegészül a testalkati eltérések differenciálásához készült táblázattal.

Értékelés a tantervekben

A követelményekről szóló részben már utaltam rá, hogy azok teljesítésekor nem a centiméterben vagy másodpercben mérhető eredményt tervezik a tantervírók, hanem a fejlődés mértékét, melynek célja az ösztönzés és a jobb teljesítményre sarkallás. Az értékelésben központi szerepet játszik a mozgásanyag elsajátításának szintje és a kapcsolódó elméleti ismeretek elsajátításának színvonala. Ilyen elméleti ismeret például a mozgás végrehajtásának és a baleset megelőzésének, valamint a segítségadás módjának az ismerete, melyek szóbeli értékelés formájában szerepelnek a tantervekben. Az igazságos játékot (fair play), a versenyszabályok betartását és betartatását több tantervszerző osztályzattal is értékelni kívánja. Vannak tantervszerzők, akik a játékban leginkább megjelenő együttműködési képesség osztályozásába a tanulókat is bevonják *(17)* abból a megfontolásból, hogy a mozgásos kommunikációban részt vevők sokkal jobban meg tudják ítélni egymás e vonatkozású teljesítményét. Ez megint nem új a tanítás gyakorlatában, a tervezésben való megjelenítése viszont újdonság.

Tananyag a helyi tantervekben

A Profil tantervek a tartalomról szólva ismertetik a tananyagot. A testnevelés esetében a tanítási anyag a testgyakorlatokat és a kapcsolódó elméleti ismereteket jelenti. A tan-

anyag gerincét a hagyományos sportágak alkotják, amelyeket divatos sportágak, mozgásformák egészítenek ki (pl. görkorcsolyázás, gördeszkázás stb.). A zenére végzett mozgások keretében hangsúlyos szerepet kap a tánc, ezen belül a néptánc. Figyelemreméltó, hogy az 1–4. évfolyam mozgásanyagában a képességfejlesztő jelleget több szerző azzal is hangsúlyozta, hogy jelzővel szűkítette a fogalom tartalmát (pl. rendgyakorlati jellegű, gimnasztikai jellegű stb.). Általában jellemző a tantervekre, hogy a rendgyakorlatokat teljes egészében a tanórai munka megszervezésének rendelik alá, s·kopni látszik azok katonai fogalomhasználati jellege. A felnőttkori testedzés, az egészséges életmódra való nevelés jegyében fokozódott az a törekvés, hogy a tanítvány minél több sportággal ismerkedjen meg (e vonatkozásban megnőtt a küzdősportok szerepe) és bővült a tantervi mozgásanyag kínálata, ezáltal szélesedett a választhatóság mértéke is.

A NAT közös követelményeinek érvényre juttatása a testnevelési órán jórészt mikrotervezés és módszertani kultúra kérdése. Egyik-másik szerző a helyi felhasználást kívánta segíteni néhány módszertani megoldás példaszerű leírásával. Az egészséges életmódra való nevelés tanórai megoldásában, a felkészítésben (edzéselméleti jellegű alapismeretek átadásában) a testnevelő tanárok meglehetősen nagy gyakorlattal rendelkeznek. A kommunikációs, valamint a szervezési és a vezetői képességek fejlesztésének tanórai módszerei – jóllehet kiváló óraszervezési, gyakorlati megoldások léteznek – mind ez idáig kimunkálatlanok. Ehhez némi ötletet és módszertani segítséget meríthetnek *(18)* a testnevelést tanítók egy-egy adatbanki tantervből, de a dolog fontossága (és az állami vizsgakövetelmények) indokolttá teszi(k) egy tanári kézikönyv kiadását.

A helyi tantervek feltételrendszere

A tantervek feltételrendszerének leírása szerkezetileg – kis eltéréssel – mindenkinél megegyezik, bár néhány műveltségterületi tanterv nem sorolja fel a szükséges eszközöket. Ez a szerzői, alkotói jogkörbe sorolható, de arra feltétlenül fel kell hívnom a figyelmet, hogy a pedagógiai program részét képező tanterv – a költségek tervezése miatt – nem nélkülözheti a szükséges eszközök jegyzékét.

Az adatbanki műveltségterületi tantervek többsége jegyzék formájában felsorolja a szükséges taneszközöket, és még a moduloknál is jelzi az eszközigényt. Az óraszámok ugyancsak modulszintig jelzettek. A személyi és a dologi feltételeket szintén tartalmazzák ezek a dokumentumok. Ez utóbbi vonatkozásban vannak a legnagyobb eltérések. Készült tanterv tornaterem és sportudvar nélküli, *(19)* valamint testnevelés szempontjából hiányos feltételek között működő iskolák részére. *(20)* A tantervírók többsége optimális dologi feltételekre készítette el a helyi tervét, részben azért, mert kedvező feltételek között dolgozik vagy mert ahol korábban tanított, ilyen feltételek voltak.

Összegezve

Az Országos Közoktatási Intézet tantervi adatbankja részére műveltségterületenként és a tantervcsalád részeként készültek testnevelés tantervek. E rövid ismertetésben csak a műveltségterületi tantervekről szóltam, tettem ezt azért, mert az eddigi tapasztalataim szerint ezek a tantervek figyelemreméltó, új vonásokat tartalmaznak. Ez nem jelent minősítést, s nem jelenti azt sem, hogy ezek a tantervek használhatóbbak lesznek, mint a tantervcsaládok vonatkozó részei. Majd a *gyakorlat minősít,* most összegezésként legyen elég annyi, hogy *a tantervek választhatósága* bővült. A méréseket kedvelő kollégák több próbarendszer közül is válogathatnak, akár úgy, hogy a tetszésüket megnyert tantervet választják és igazítják a helyi viszonyokhoz, a személyi és tárgyi feltételekhez, akár pedig a megírt helyi tantervhez választanak próbarendszert. Elképzelhető az is, hogy motorikus próbarendszert nem tartalmazó adatbanki tantervhez választ valaki adatbankban lévő próbarendszert.

Megállapíthatjuk, hogy a tárgyalt tantervek a tananyagot illetően kevés újat tartalmaznak, viszont több új elem lelhető fel azok cél- és követelményrendszerében. A komplex képességfejlesztés jegyében célként fogalmazódik meg a szocializációs folyamat segítése és – a testnevelés hagyományos követelményrendszerén túl – olyan fontos képességek fejlesztése és a követelmények szintjére emelése, mint az *együttműködési,* a *kommunikációs,* a *vezetői* és a *szervezői képességek.* Ez a tervezésben előrelépést jelent, ugyanakkor az időkeret, egyes esetekben az óraszámok csökkenése azt mutatja, hogy tudjuk ugyan, hogy többről van szó, mint a test neveléséről, de még mindig nem tudjuk a gyakorlatban is méltó, rangjának megfelelő helyre emelni a testi és a szellemi egészséget. Pazarlóan bánunk a gyermekeinek egészségével!

Jegyzet

(1) Összeáll.: ASZMANN ANNA. *A magyar gyermekek egészségi állapota.* Gyermekek Magyarországi Fóruma, Bp. 1992, 5–221. old.
(2) WEGLÁRZ BÁLINT és munkacsoportja: *Testnevelés tanterv 1–12.* OKI96RIGTES 1–10, Országos Közoktatási Intézet Tantervi Adatbank.
(3) RIGLER ENDRE és munkacsoportja: *Testnevelés tanterv 1–10.* OKI96RIGTES 1–10, Országos Közoktatási Intézet Tantervi Adatbank.
(4) Uo.
(5) BODA SAROLTA: *Testnevelés tanterv 1–6.* OKI96BOSTES 1–6, Országos Közoktatási Intézet Tantervi Adatbank.
(6) Nemzeti Alaptanterv. Testnevelés és sport műveltségterület. Általános fejlesztési követelmények 7–10. évfolyam C), 15. old.
(7) ARDAY LÁSZLÓ: *Testnevelés tanterv.* OKI96ARLTES 1–12, Országos Közoktatási Intézet Tantervi Adatbank.
(8) BODA SAROLTA: *Testnevelés tanterv,* i. m.
(9) RIGLER ENDRE és munkacsoportja: *Testnevelés tanterv,* i. m.
(10) Uo.
(11) BURKA ENDRE: *Játék, sport, kommunikáció.* Magyar Testnevelési Egyetem Közleményei, 1990. 3. sz., 65–74. old.
(12) RIGLER ENDRE és munkacsoportja: *Testnevelés tanterv,* i. m.
(13) Uo.
(14) ARDAY LÁSZLÓ: *Testnevelés tanterv,* i. m.
(15) FEHÉRNÉ MÉREY ILDIKÓ: *Testnevelés 1–12.* OKI96FUSTES 5–12, Országos Közoktatási Intézet Tantervi Adatbank.
(16) Nemzeti Alaptanterv, i. m.
(17) RIGLER ENDRE és munkacsoportja: *Testnevelés tanterv,* i. m.
(18) Uo.
(19) Uo.
(20) FUSZEK RÓBERT és munkacsoportja: *Testnevelés tanterv 5–12.* OKI96FUSTES 5–12, Országos Közoktatási Intézet Tantervi Adatbank.

Hamrák Anna

Az Életvitel és gyakorlati ismeretek műveltségterületről

A Nemzeti Alaptanterv (NAT) – hosszas politikai és szakmai vitát követően – előreláthatólag 1998. szeptember 1-jétől lép életbe. Ezzel a kor kihívásaira adott válaszul, egy új szemléletű életviteli kultúrát szolgálva, az Életvitel és gyakorlati ismeretek műveltségterület tanulása/tanítása is kezdetét veszi iskoláink 1–7. évfolyamaiban.

E parlament által törvénybe iktatott közoktatás-politikai dokumentum tíz műveltségterületbe rendezte az alapműveltség körébe tartozó tudást. Kilencedikként szerepel az *Életvitel és gyakorlati ismeretek* műveltségterület, melybe három műveltségi részterület tartozik. Az egyik a jelenleg is oktatott tantárgy, a *Technika,* a másik – mint új műveltségi részterület – a hazánkban korábbra visszanyúló hagyományokkal rendelkező *Háztartástan,* a harmadik pedig az iskoláinkban szintén nem ismeretlen, immár tantárgyba szervezett *Pályaorientáció.*

Mindhárom műveltségi részterület az életre való felkészítést szolgálja, a többi műveltségterülettől kissé eltérő, szintetizáló szemlélettel. Ezt az átfogó ismeretkört elsősorban az teszi sokrétűvé, hogy az élet szinte minden területéhez kapcsolódhat. Az életvitel tanítása nem egyszerűen „ismeretközlés", nem is „barkácsolás", hanem olyan *sokoldalú nevelés,* amely során a következő személyiségfejlesztő tevékenységek a meghatározók:

– a környezethez való alkalmazkodás;
– a természetes és mesterséges környezet óvása, ápolása, átalakítása;
– a társakkal való, különböző szintű együttműködés;
– az egyéni és közösségi felelősségvállalás;
– a problémafelismerés és -megoldás;
– az ismeretek alkotó módon történő felhasználása.

Mindezt alátámasztja az az általános műveltségről vallott felfogás, miszerint a művelt ember nem az, aki minél nagyobb lexikális tudással rendelkezik, hanem aki ismereteit képes nemcsak rendszerezetten tárolni, hanem célszerűen felhasználni is. A műveltség elsősorban a *viselkedésformák rendszerezett összessége,* amely az embert képessé teszi a környezetében való tájékozódásra, a tevékeny alkalmazkodásra, illetve az abban rejlő lehetőségek feltárására. Hogy mindehhez gyakorlati képességek és készségek egész sorára van szükség, az nem kétséges. A releváns tudást hordozza magában a szóban forgó műveltségterület elnevezése is, és mindegyik részterület esetében ez áll a középpontban.

Kitekintés

Ha kitekintünk Nyugat-Európába és a tengerentúli fejlett országokba, akkor az iskolai nevelésben és oktatásban mindenütt találkozunk az életvitelre és a családellátó feladatokra való felkészítéssel. Az emberi élet teljességét véve alapul, egyfelől a munkahely szempontjából lényeges technikai készség fejlesztése, másfelől a kiegyensúlyozott életkörülmények megteremtéséhez szükséges tudnivalók ismerete, harmadrészt a pontos önismeret és a pályaválasztási helyzetbe hozás jön számításba e tekintetben. Mindez azt szolgálja,

hogy az emberek a munkahelyükön, illetve a szakmájukban – képességeik legkedvezőbb kibontakoztatásával – a lehető legjobban kihasználják munkaerejüket. Az iskolában éppen ezért szervezett oktatás során készítik fel a fiatalokat a megfelelő életvitelre és a családi életre. A nálunk újonnan megjelent Háztartástant a különösen fejlett országokban társadalompolitikai szempontból is igen fontosnak tartják. Japánban például mint munkaerő-regenerációs problémát kezelik, és nemre való tekintet nélkül minden gyereket kiképeznek

– a háztartás szakszerű vezetésére;
– a családi élet derűs körülményeinek kialakítására
– az idevonatkozó technikák elsajátítására.

Fontosság

Az életvitelt sokszor és sokan nevezték/nevezik *életművészetnek.* Az életművészet titkát már többen szerették volna megfejteni, ugyanakkor régóta tudott, hogy igen egyszerű dolgokról van szó. Mindennapi életünkben mégsem sikerül mindannyiunknak megfelelően kamatoztatni e tapasztalatainkat, s ezért gyakran szerencsétlennek érezzük magunkat. Hogyan tehetnénk túl magunkat ezen a lesújtó érzésen?

– Nagyon fontos, hogy ápoltak legyünk és a külsőnk gondozott legyen, ami befolyásolja életérzésünket és mások hozzánk való viszonyulásában is nagy szerepet játszik.

– Ugyanilyen fontos a lelki frissesség is, de vajon áldozunk-e erre elegendő időt?

– Amit adunk, azt kapjuk vissza. Barátságtalanok velünk szemben az emberek? Ha mosolyogva közelednénk hozzájuk, talán tőlük is ezt kapnánk válaszul.

– Úgy érezzük, hogy nem árad felénk elég bizalom? A bizalom olyan, mint a bankbetét: ha csak kivesznek belőle – csakhamar elfogy, betenni is éppily fontos.

– Mindenért felelősek vagyunk, ami életünkben történik. Jóllehet kényelmesebb mást hibáztatni a történtekért, mégsem elszenvedői, hanem alakítói vagyunk sorsunknak.

– A tudatosan élt élet megoldást hoz problémáinkra.

Példáinkat tovább is sorolhatnánk. Az életvitel tudománya sok összetevőből áll. Rengeteg módszer áll az emberek rendelkezésére, de ha ezekből csak néhányat alkalmaznak, nem biztos, hogy mindez elegendőnek bizonyul minden problémájukra. A teljes rendszer feltárása nem kis erőfeszítést igényel.

Nem arról van itt szó, hogy az iskola még több feladatot vállaljon át a családtól, hanem sokkal inkább arról, hogy az iskola olyan *új ismereteket* nyújtson, amelyek a felnövekvő nemzedékhez a családban megcsontosodott vagy ki nem alakult szokások miatt nem juthatnak el másként.

Jól tudjuk, hogy az életviteli, s ezen belül a háztartási feladatokkal való állandó küszködés tartós konfliktusforrás a családban. Élete során minden embernek – tudatosan vagy öntudatlanul – számos értéket, normát, társadalmilag meghatározott szerepet kell elsajátítania. Csak ezek begyakorlása hozza az interiorizációt, s eredményezi azt a társadalmilag hasznos viselkedésformát, amely mindenfajta nevelés alapfeladatát jelenti.

Városon és falun, illetve fiúk és lányok számára egyaránt fontos a családellátó feladatokra, valamint az ezekkel járó felelősségre való nevelés. Az egészséges, derűs életkörülmények kialakítására vonatkozó technikák elsajátításával sok bajt, tragédiát (drog, italozás, agresszivitás, öngyilkossá) megelőzhetünk.

A családok életvitele nem lehet csak egyesek magánügye, hiszen a társadalom egészére kihatással van. A családi életvitel széles körű, a teljes életet felölelő tanítása tehát mindannyiunk ügye. Az életvitel területén történő magasabb fokú kulturáltság elérése nemzeti ügy, ennek iskolai tanítása igencsak időszerű feladat.

Az életviteli ismeretek és a háztartástan oktatása különösen fontos az elmaradott életvitelű néprétegek gyermekei esetében. Mivel ők munkaerőként sem képesek felzárkózni – sem képzettségben, sem magatartásban – a munkahelyi színvonalhoz, ezért számukra különösen fontos

a magánélet és a munkahelyi terület összekapcsolása egy életviteli vagy ún. háztartás-technika tantárgyon belül. Célunk, hogy tanulóink nemre való tekintet nélkül vegyenek részt a jövendő életüket, majdani családi életük kiegyensúlyozottságát megalapozó iskolai gyakorlatban.

Amíg ugyanis az emberek alapszükségletei nem változnak, addig a lehetőségeik is szűkösebbek. Emiatt is oly élénk az érdeklődés napjainkban egy gazdaságosabb életvitel iránt. Nem közömbös, hogy mit tudnak az emberek önellátóként, önmaguk megoldani, mennyit tudnak megtakarítani az egyes szolgáltatásokon stb. (pl. az egészséges táplálékot hogyan lehet olcsóbban biztosítani a családban, vagy a közüzemi étkeztetés helyett hogyan oldható meg az otthoni étkezés, továbbá hogyan valósulhat meg az egész nemzetgazdaságot érintő energiatakarékosság, aminek az országos problémákon túl már a globális világproblémák szempontjából is jelentősége van). Könnyen belátható tehát, hogy miért esik oly nagy súly a szóban forgó műveltségterület iskolai elsajátítására.

Az életvitel és a háztartásökonómia

Nézzük meg közelebbről, mit is jelent a „háztartás" szó:

– Régen a nagy család jellemzője az önellátás volt, aminek keretét a háztartás, vagyis a „házhoz tartozók tartása" jelentette, akik gazdasági közösséget alkottak.

– Később az együttlét a védelmet nyújtotta.

– Ma a háztartások a fogyasztókat jelentik; ezenkívül vannak még a termelők vagy vállalkozók, mindezek felett pedig a kormányzat vagy az irányítók.

A fogyasztók, termelők és irányítók együttese a gazdasági élet.

A gazdasági életben a háztartások, vagyis a családok szerepe, feladata a pénz, a jövedelmek megszerzése és felhasználása.

A családban alakul a jelen és a jövő, ott regenerálódik a munkaerő, és ott dől el, hogy milyen személyiségű emberek alkotják majd nemzetünket.

Jóllehet az Életvitel és gyakorlati ismeretek tanulása, illetve elsajátítása az 1–10. évfolyamon szakmai alapozást jelenthet ugyan, mégsem ad szakmai képzettséget. Az életvitel ismerete és gyakorlata azonban minőségével, ésszerűségével és korszerűségével nemcsak az odahaza, hanem a munkahelyen történő minél magasabb szintű munkavégzést is biztosítja. E műveltségterület birtoklása tehát nem önmagáért való dolog, hanem az életben tartás eszköze.

Tanítható integráltan, egyetlen közös műveltségterületként, vagy a hagyományoshoz igazodóan három tantárgy – Technika, Háztartástan, Pályaorientáció – formájában, de az a fontos, hogy a mindennapi életben hasznos alaptevékenységeket és ismereteket a tanulók a társadalmi és humán dimenziókkal is rendelkező tudományos-technikai alapműveltséggel együtt sajátítják el. Mindez a gyakorlati, technikai feladatok megoldása, azaz több cselekvési lehetőség által történik, mint amennyit az ún. elméleti tárgyak biztosítanak. Ha elfogadjuk azt a fejlődéslélektani elvet, miszerint a pszichikum a tevékenységben fejlődik, akkor a gyakorlati tevékenység egyben az értelmi funkcióknak is forrása, természetes gyakorlóterülete. A szóban forgó műveltségterületet az élet minden területét érintő ismeretek és tevékenységek rendszere teszi sokrétűvé, s az összes műveltségterülettel kapcsolatban áll, vagy előzményül szolgál azok tanulásához, esetleg gyakorlatait más területekről szerzett tudásra építi.

Helyi tantervkészítés és/vagy -választás

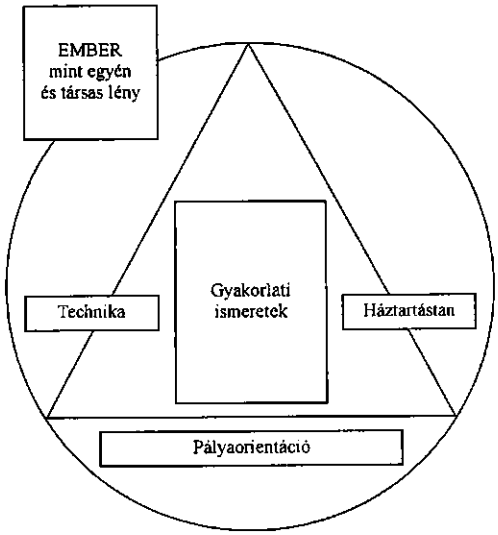
A NAT és az abban meglevő valamennyi műveltségi részterület úgy érvényesül minden magyar tanköteles gyermek közös alapműveltségeként, hogy szemlélete, tartalma és különösen teljesítendő követelményrendszere beépül az iskolák helyi tantervébe, az adott helyi igények és lehetőségek szabta – az iskolai pedagógiai programban rögzített – keretek közé.

Az Életvitel és gyakorlati ismeretek műveltségterület, ezen belül a Technika, Háztartástan és Pályaorientáció műveltségi részterületek, a NAT törvénybe iktatásával az iskolák által feldolgozandó alapműveltségi körbe tartoznak.

A helyi szükségletek és lehetőségek változóak, ennek megfelelően az egyes műveltségterületek és azok részei különböző hangsúllyal szerepelhetnek egy-egy iskola helyi tantervében, de a NAT-ban foglalt követelményeknek mindenképpen meg kell jelenniük bennük, mégha változó eloszlásban vagy más-más elnevezéssel is.

Napjainkban a három műveltségi részterület különbözőképpen jelenik meg az iskolákban. A Technika tantárgyat illetően a jelenleg érvényes tantervhez képest a jövőben sem nagy a változás. A Háztartástan egyelőre – általában a lányok számára – választható tantárgyként szerepel, és egyre több iskolában kerül tantárgyként bevezetésre. A Pályaorientáció évtizedek óta az osztályfőnöki órák egyik fő témáját jelentette, amelyhez a területi Pályaválasztási Tanácsadók szolgáltattak konkrét segítséget a tanulóknak. A NAT bevezetésével tulajdonképpen ez a téma élte meg a legnagyobb változást, mert tantárggyá válása – ha lehet – az eddigieknél is nagyobb rangra emelte, továbbá az iskolai oktatás egészére kiható nyolcadik közös követelményként a teljes vertikumban jelen van. 1998. szeptember 1-jétől az első és hetedik osztályokban kezdődően az Életvitel és gyakorlati ismeretek mint önálló tantárgy is megjelenhet, hisz mindhárom részterülete az életre való felkészítést szolgálja. A tantárgy a NAT-ban javasolt arányoknak megfelelő időtartammal tanítható, attól sem lefelé, sem felfelé nem térhet el jelentősen, hiszen a törvény is kimondja, hogy egyik műveltségterület sem mehet a másik rovására.

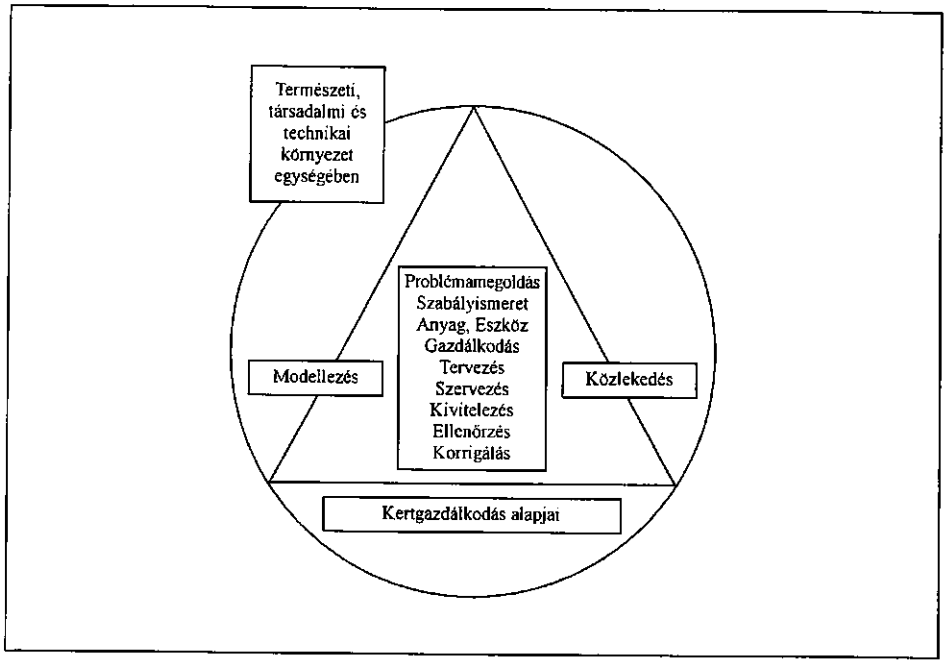
A továbbiakban tekintsük át az *Életvitel és gyakorlati ismeretek* műveltségterületet és annak részterületeit, illetve azok lényegét egy-egy modellben kifejezve!



1. ábra: az Életvitel és gyakorlati ismeretek műveltségterület modellje

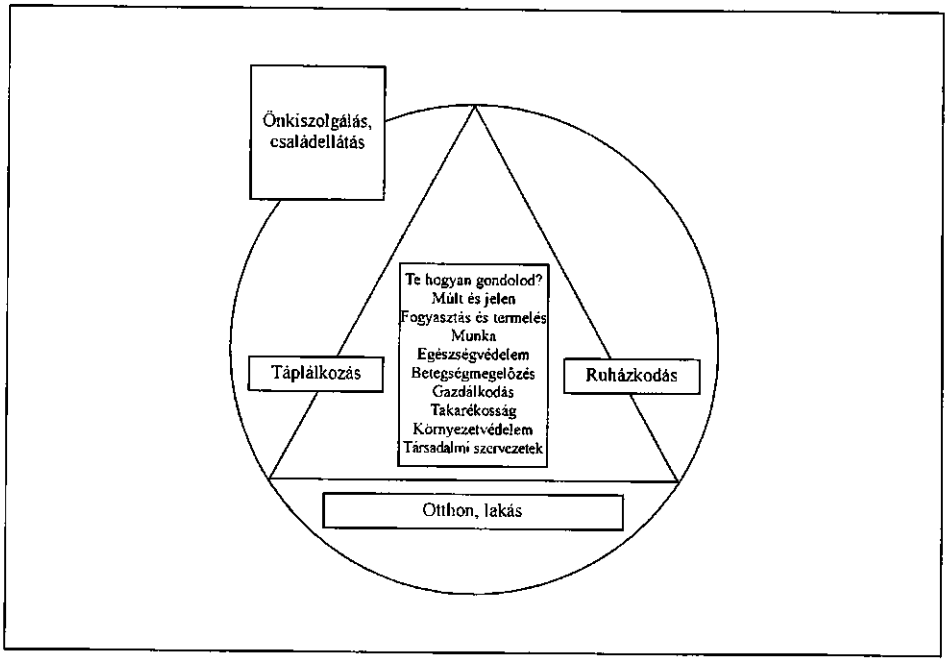
Ugyanezzel a háromszöggel és a köré írható körrel – mint egy összefogó erővel –, továbbá az egész közös középpontjába helyezett és mindegyikre érvényes gyakorlattal kifejezhetők a műveltségi részterületek is.

Tekintsük át a *Technika* műveltségi részterület lényegét a modellben!



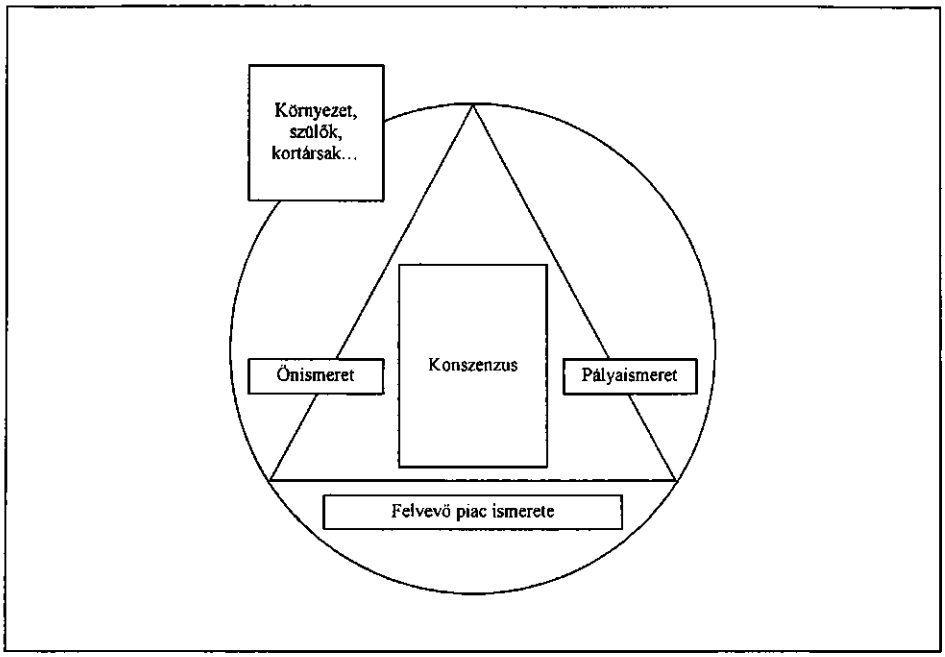
2. ábra: A Technika műveltségi részterület modellje

A *Háztartástan* műveltségi részterület lényegének áttekintésére a következő modell szolgál:



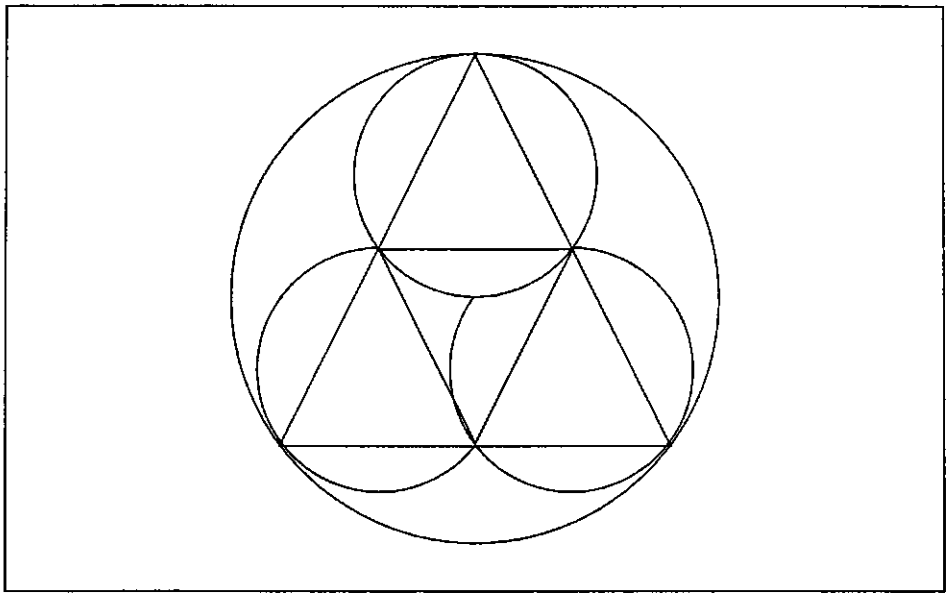
3. ábra: A Háztartástan műveltségi részterület modellje

Végül, de nem utolsósorban tekintsük át a *Pályaorientáció* műveltségi részterület lényegét modellünk segítségével:



4. ábra: A Pályaorientáció műveltségi részterület modellje

Az egész műveltségterület lényege még nyilvánvalóbban érzékelhető, ha azt három háromszög és az ezek köré írható körök, illetve azok középpontjainak modelljében fejezzük ki:



5. ábra: Az előző 1+3 modell együtt, egy modellbe tömöritetten

Talán sikerült tömören kifejezni nemcsak az adott műveltségterületben hordozott tartalmat, hanem kiviláglott az ezek közti összefüggés, az egymással való harmonikus kapcsolatuk is. Hiszen bármely tartalmi részt vizsgálom, ezeknek mindegyike összefügg mindegyikkel, és együtt alkotnak kerek egészet. Tehát amikor azt mondtam, hogy a szóban forgó műveltségterület egyes részei átcsoportosíthatók és más műveltségterületekhez és/vagy részeihez illeszthetők, ugyanakkor más-más elnevezéssel fejezhető ki a lényegük, akkor ezzel nem mondtam valótlant, de mégiscsak azt az elképzelést erősítettem meg, hogy ez a műveltségterület önmagában is megáll, részei egymást erősítik és ki-ki világképének önálló részét alkotja.

A kérdéses műveltségterület nem csekély jelentőséggel bír, mert jelen korunk kihívásait nagy részben magában foglalja. A társadalomszerkezet átalakulása az egyes családokban állandó változásokat okoz, amelyek a személyes életvitelt is közvetlenül befolyásolják. A gazdaság fejlődése, a háztartások egyre nagyobb fokú gépesítése, a magatartás- és szerepváltozások, a kiscsaládok, az alapszükségletek kielégítését célzó egyre bővülő ajánlatözön csak néhány jele ennek a tendenciának.

A tárgyunkkal kapcsolatos alapismeretek elsajátításának középpontjában a cselekvő ember, a problémamegoldásra kész közösség, a család áll. A fő témaköröket a környezetet átalakító képesség, a közlekedési kultúra, az egészség, a táplálkozás, az öltözködés, a lakás és az értelmes munka választása adja, súlyt helyezve a gazdasági, egészségügyi, szociális és kulturális szempontokra is.

Tantervi forma

Most pedig – műveltségterületünk szempontjából – nézzük a helyi tanterv elkészítésével és/vagy adatbankból történő választásával kapcsolatos lépéseket!

A NAT általános jellemzői:

– a nemzeti alapműveltséget foglalja magába;
– a tanulók nevelésének terve;
– megfogalmazza az iskolai élet egészére vonatkozó közös követelményeket;
– műveltségterületenként általános fejlesztési követelményeket állít fel;
– műveltségi részterületenként részletes követelményeket ír le.

A NAT nem hagyományos értelemben vett tanterv a következők miatt:

– nem tartalmazza a tanítás kötelező rendjét;
– nem sorol fel kötelező tantárgyakat;
– a követelményeket nem évfolyamonként, hanem csak négy-, illetve kétévenként adja;
– nem határoz meg óraszámokat, csak óraarányokat;
– a tovább építendő alapokat határozza meg.

Az Életvitel és gyakorlati ismeretek, illetve azon belül a Technika, Háztartástan, Pályaorientáció

– e nemzeti alapműveltség részeként jelenik meg;
– tartalmával a tanulók nevelését szolgálja;
– közös követelményeivel segíti a tanulók látásmódjának alakulását;
– jól körülhatárolt fejlesztési követelményeivel támogatja a tanulók ilyen irányú képességeinek kibontakozását;
– részletes követelményei megmutatják a tudás elemeit.

A helyi tervezés lépései a következők:

Közismert, hogy a közoktatási törvény kimondja, hogy az iskoláknak *pedagógiai programot,* ennek részeként pedig *helyi tantervet* kell készíteniük.

A *pedagógiai program* az iskolák, illetve a tantestület önmeghatározása. A pedagógiai programot a nevelőtestület fogadja el és a fenntartó szakértői vélemény alapján hagyja jóvá. Elkészítésénél a szükségletek számbavétele elsődleges feladat. A kiindulási helyzetet a meglevő lehetőségek adják, ám maga a program az elérni kívánt helyzetre készül. Az adott és a kívánt helyzet fokozatos közelítésének feltételeit is célszerű közbeiktatni,

mint például a változások miatti átképzési lehetőségek, a hiányzó szakok pótlási feltételei, a tárgyi feltételek biztosításának távlatai stb. A pedagógiai programban kerül megfogalmazásra az is, hogy a helyi igényektől és lehetőségektől függően milyen legyen az ismeret, készség, képesség, attitűd, magatartásforma.

A *helyi tanterv* az iskola munkáját leíró helyi szabályozó, amelynek összhangban kell lennie a NAT-tal, annak szellemiségét viszi tovább, nem mondhat neki ellent, s szabályozza mindazt, amiben a NAT szabadságot ad az iskolának.

Az egyes műveltségterületek és műveltségi részterületek közti arányok megválasztása a helyi tanterv készítésének vagy kiválasztásának elsődleges szempontja. Ebből alakul ki azután a tantárgyfelosztás és az óraterv, amely iskolánként és/vagy műveltségi részterületenként különböző fajtájú lehet:

– *integrált* tantárgyi keretek, amelyek vagy egy műveltségterületen belüli integrációt jelentenek, vagy akár több műveltségterületről származó részek integrációjában jöhetnek létre valamely kohéziót képező szempont szerint;
– *hagyományos* tantárgyak;
– *kötelező* tartomány kijelölése;
– *kötelezően választható*, pl. fakultatív, alternatív változatok;
– *szabadon választható* tantárgyak, vagy azon belüli részek, azonban ezek óraszáma már a tanórán kívüli körbe tartozik.

A tantárgyfelosztás és az óraterv kialakítását évfolyamonként a közoktatási törvény 52. § szerint történik, amely kimondja, hogy:

– a *szorgalmi idő* 185 nap/év(folyam),
– a tanulói kötelező óraszám nem lehet több, mint:
  a) 1–3. osztályban 4 óra/nap,
  b) 4–6. osztályban 4,5 óra/nap,
  c) 7–8. osztályban 5 óra/nap és
  d) 9–10. osztályban 5,5 óra/nap;
– ezenkívül a szabadon választott órákra adható további 20–70%, és ebből az óraszámi keretből oldható meg a *csoportbontás* is, amely esetünkben a gyakorlati munka eszközigényessége és balesetveszélyessége miatt – az osztálylétszám függvényében – indokolt lehet.

Az Életvitel és gyakorlati ismeretek tantervi követelményeihez javasolt időkeret a NAT szakaszai szerinti összes óraszám bontásában, megjelölve azt, hogy ez a tanításra kötelezően felhasználható időkeretnek hány százaléka:

Évfolyam:	1–4.	5–6.	7–8.	9–10.
Felhasználható időkeret:	3052 ó	1665 ó	1850 ó	2035 ó
Összes óraszám:	148	148	148	148
Százalékos arány:	5%	9%	8%	7%

Az időkeretek felhasználásának évfolyamok szerinti bontása:

Évfolyam:	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
Összes óraszám:	37	37	37	37	74	74	74	74	74	74
Heti bontásban:	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2

Ettől az átlagra kiszámított óraszámtól kissé – vagy jelentősebb mértékben is el lehet térni. Óraszámot az eleve fakultációkra elkülönített időkeretből merítve, továbbá a tanórán kívüli időkeretből lehet nyerni.

A ráfordítható idő – annak ellenére, hogy heti egységekben került kiszámításra – *tömbösítve* is felhasználható. Ennek különböző formaváltozatai lehetnek.

Az időkeret felhasználásának módja a *tanóra* – ebben szerepelhet *tanulmányi kirándulás, üzemi gyakorlat,* továbbá a tanórán kívüli foglalkozás.

A tantárgy és óraszámainak pontos felvázolása után a tartalmi kimunkálás következik, amely az alábbi rendszerben történik:

– Az adatok és megnevezések rögzítik a tanterv szintjét, vagyis azt, hogy az egész tantervre, évfolyamra, témára stb. vonatkozik, az azt követő tartalmi részletezés. Itt jelennek meg a jellemzők, az erre a részre (szintre) vonatkozó időigény, valamint annak minőségi mutatói, továbbá egyéb megjegyzések és/vagy ajánlások.

– A célmeghatározás az adott tanulási egységre, vagyis annak a témakörnek a „miértjére" ad választ, amelynek kiindulási pontjaként leírjuk. Esetünkben az egész háztartástanra, annak egy-egy évfolyamára, azon belül az egyes témákra meg kell fogalmazni. A cél meghatározása több fokozatban történhet, vagyis a tanórai és a rövidebb-hosszabb távú cél egységet alkothat. Az életvitel tanításának célja, hogy:

a) a tanulók megismerkedjenek a korszerű munkafajtákkal, a célszerű, szervezett és rendszeres munkavégzéssel;

b) birtokába jussanak az ember életét és sikeres munkavégzését megkönnyítő tudásnak, valamint azoknak a tudatos és felelősségteljes emberi magatartásformáknak, amelyek mindenféle társas viszonyban előrevivők;

c) ezek az ismeretek belsővé váljanak és alkalmazható tudásként működhessenek a mindennapi életben.

– A *követelmények* a célok elérésének „hogyanját" fogalmazzák meg. Az adott egységre vonatkozóan a célok lebontása történik meg operacionalizált követelményekre. A természeti, társadalmi és technikai környezet tudatos, felelős személyiség életviteli ismereteit és a környezetéért felelősséget vállaló, azért tenni tudó, akaró és merő embert jelzi.

– Az *előzmény* abban az esetben fontos, ha az adott követelmény egy előzményes tudás birtokában teljesíthető sikeresen. Ezen a ponton más műveltségterületek (emberismeret, biológia, egészségtan, kémia, matematika, gazdaságtan) és évfolyamok ismeretei kapcsolódhatnak össze.

– A *tartalom* a tananyagot bontja le az adott egységre vonatkozóan.

A háztartástan, amely a legtöbb új elemet tartalmazza, elsősorban az életvitelhez szükséges gyakorlati ismereteket foglalja össze. Az életmód-alakításhoz megfelelő magatartásminták tartoznak, melyek fejlesztése hosszú időn át tartó tanulási folyamatot, kellő gyakorlatot igényel. Ezzel a Technika tantárggyal kapcsolatos, évek óta tartó vitákban – gyakorlati oktatás vagy ismeretközlés? – is állást foglalunk, mert gyakorlat által kívánunk ismeretet nyújtani.

Az aktivitás, vagyis a tantárgyi foglalkoztatás (gyakorlat) sokkal jobban megfelel a 6–16 éves tanulók életkori sajátosságainak, mint a csupán intellektuális úton való ismeretszerzés, nem beszélve arról, hogy milyen elengedhetetlenül fontos a teljes személyiség alakulásához.

– A *részei* rovatban megjelöljük azokat a további egységeket, amelyek a tantervet tovább tagolják.

– Az *értékelés* azt mondja meg a tanterv felhasználójának, hogyan ellenőrizze az eredményességet az adott részre vonatkozóan. Szempontokat ad továbbá az egyes követelmények elérésének megállapításához.

– A *feltételek* rovatban kerülnek felsorolásra mindazok az erőforrások, amelyek a tanításhoz szükségeket. Az is megtudható itt, hogy az adott idő alatt milyen személyi és tárgyi feltételek mellett remélhető a kitűzött célok elérése.

Az Életvitel és gyakorlati ismeretek műveltségterületet lefedő – készülő – helyi tanterv idevonatkozó általános jellemzői a következők:

– A helyi tanterv szerinti tanításhoz javasolt végzettség vagy különleges felkészültség: 1–4. osztályban általános iskolai tanítói, 5–6. osztályban szakirányú speciális szakkollégiumi vagy szakirányú általános iskolai tanári, 7–8. osztályban szakirányú általános iskolai tanári, 9–10. osztályban szakirányú középiskolai tanári oklevél. Ezen szakok: technika vagy műszaki és mezőgazdasági ismeretek, háztartási ismeretek és háztartás-ökonómia, humán szervezői vagy szociális területen szerzett diploma.

– A helyi tanterv által igényelt sajátos térszervezési megoldások: egyéni, páros- és csoportmunkához alakított szaktantermi berendezés, továbbá termelőüzem látogatása.

– A tanterv által igényelt csoportszervezés módja és szempontjai: a biztonságos munkavégzés feltételeként a tanulócsoport létszáma 1–4. osztályban 8–26 fő, 5–10. osztályban 8–16 fő lehet, illetve ennél nagyobb létszám esetén – balesetmegelőzés miatt – csoportbontás indokolt, különösen a balesetveszélyes munkáknál.

– A helyi tanterv megvalósításával kapcsolatos különleges helyiség-, berendezés- és felszerelésigény: *tanműhely* – berendezéssel, munkaeszközökkel, szerszámokkal; *közlekedési terepgyakorlat színhelye; tankonyha* – munkaasztalokkal, mosogatóval, tűzhelylyel, felszerelésekkel és tároló berendezéssel; *élősarok* – szobanövények tartására és ápolására szolgáló felszereléssel.

– A helyi tantervek a különböző kiadók tankönyveinek széles választékán és saját készítésű taneszközök felhasználásán alapulnak.

– A helyi tanterv tanításához szükséges egyéb ismerethordozók: írásvetítő, képsorozat, fali tábla, diafilm, videofilm, számítógépes programok stb.

– A tantárgy jellemzője az anyag- és kellékigény, amely a tanulónkénti keretösszegből vagy egyéb helyi forrásból finanszírozható.

– A tantervhez kapcsolódó eszközigény évfolyamonként és témánként különböző (a szükséges kézi- és gépi szerszámok helyi forrásból, illetve pályázat útján szerezhetők be).

A helyi tantervek kiválasztása, illetve alkalmazása, adaptálása a forgalomban levő választékból történhet. A pedagógiai központokban működő *tantervi adatbankok* számítógépes rendszeren forgalmazott, különböző szempontoknak eleget tevő, minősített terveket kínálnak. Lehet teljes iskolai tantervet választani, amelyek mindegyike tartalmazza az Életvitel és gyakorlati ismeretek műveltségterületet is, lehet átfogó műveltségterületet vagy csak egyes műveltségi részterületeket, ez esetben kisebb mozaikokból össze kell állítani az átfogó, illetve a teljes iskolai részt.

A tantervbankokból a tanterv mágneslemezen történő kivétele ingyenes szolgáltatás, kinyomtatása pedig papír áron, önköltséges alapon történik.

A tantervbankban *„Profil 3.2"* programban írt és forgalmazott tantervek találhatók. Ennek a rendszernek előnyös tulajdonságai az alábbiakban foglalhatók össze:

– egységes forgalmi keretben, szabványos formájú, konzekvensen leírt, könnyen olvasható tantervek;

– tantervbankban tárolhatók, ami megkönnyíti az országos, a szakmai, a fenntartói és a helyi-intézményi tantervek összehangolását;

– könnyen terjeszthetők;

– a szoftver segít abban, hogy könnyen feltárható legyen a kínálat;

– segít a tanároknak, hogy több tantervet tekinthessenek át és összegyűjthessék a tanítási ötleteket;

– segíti az iskolavezetés tervezőmunkáját;

– a tantervbankban található kínálatból nem csupán egyetlen iskolai választható, hanem a kívánt iskolai változat több teljes tanterv részeiből és a résztantervi kínálatokból is összeállítható.

A Profil program segíti a kiválasztott tanterv alkalmazását, a helyi igényeknek és lehetőségeknek megfelelő bővítését, illetve az azok szerinti átalakítását.

Irodalom

Tantervek külföldön. Válogatta: HORÁNSZKY NÁNDOR és SZEBENYI PÉTER, Tantervelmélet forrásai, sorozatszerkesztő: BÁTHORY ZOLTÁN, Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 1993

BALLÉR ENDRE: *Tantervelméletek Magyarországon a XIX–XX. században.* Tantervelmélet forrásai, sorozatszerkesztő: HORÁNSZKY NÁNDOR, Országos Közoktatási Intézet, 1996

Hauswirtschaft, Ernährung, Kleidung, Wohnen. Lehrplan, Basel-Stadt, 1992

MÜLLER–WALSER–BERGER: *Haushalts- und Wirtschaftslehre, Sauglingspflege.* Verlagsanstalt Tyrolia, Innsbruck,

MARIA SCHUH: *Gemeinsam haushalten. Ernährung – Umwelt – Partnerschaft.* Österreichischer Bundesverlag, Wien, 1989
Törvény a Közoktatásról 1993., 1995. ÉVI LXXIX, 1995 ÉVI CXXI és az 1996 évi törvény, amelyet az Országgyűlés 1996. július 5-i ülésnapján fogadott el
Nemzeti Alaptanterv. Művelődési és Közoktatási Minisztérium megbízására kiadta a Korona Kiadó, Budapest, 1995
Tájékoztatók a NAT Műveltségi Területeiről: NAGY ATTILÁNÉ–NÉMETH FERENC: *Életvitel és gyakorlati ismeretek.* Szerkesztette: SZEBENYI PÉTER, NAT-TAN sorozatszerkesztő: MIHÁLY OTTÓ, Korona Kiadó, Budapest, 1996
PÓCZE GÁBOR–TRENCSÉNYI LÁSZLÓ: *Pedagógiai program hogyan?* NAT-TAN sorozatszerkesztő: MIHÁLY OTTÓ, Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 1996
SZEBENYI PÉTER: *Hogyan készítsünk helyi tantervet?* Borsod-Abaúj-Zemplén megyei Pedagógiai és Közművelődési Intézet, Miskolc, 1996
KÁLDI TAMÁS–KÁDÁRNÉ FÜLÖP JUDIT: *Tantervezés.* Iskolaszolga Kft., Budapest, 1996
BOGNÁR MÁRIA–HORVÁTH H. ATTILA: *Segédlet a Helyi tantervi program készítéséhez, Helyi tanterv készítői tanfolyamok taneszköze.* Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest, 1996
SZŰCS ERVIN: *Beszélgessünk a technikáról!* Műszaki Kiadó, Budapest, 1979.
JEAGER PÉTER: *A technika oktatása néhány fejlett országban.* Koncepciók, irányzatok, tapasztalatok, PSzM Projekt Programiroda, Kerabán Könyvkiadó, Budapest, 1993
BÉRCZI–CECH–HAGYI–FABRICZY–SCHILLER: *Felkészülés a technológiai korszakváltásra I.*, Technológiák, PSzM Projekt Programiroda, Keraban Könyckiadó, Budapest, 1995
HAMRÁK ANNA–KISS IMRE: *Technika kézikönyv I–II.*, Tankönyvkiadó, Budapest, 1988, 1989
Háztartási Ismeretek, Német Szerzői Kollektíva, Műszaki Kiadó, Budapest, 1995
BARTY PHILLIPS: *Nagy Háztartáskönyv.* Cserépfalvi Kiadó, Budapest, 1991
KENÉZ GYŐZŐNÉ: *Munka a háztartásban.* Válogatott szemelvények a háztartási munkatanból. Tanári kézikönyv, PSzM és Nemzeti tankönyvkiadó, Budapest, 1993
KENÉZ GYŐZŐNÉ–NAGY ATTILÁNÉ: *Háztartási munka és költségelemzés.* Tanárképző Tanfolyami Jegyzet, Kézirat, FPI, 1992
Mindennapi mindentudó. Gyakorlati gondok, egyszerű trükkök, ötletes megoldások, Szerk: SANDY SHEPHERD, HENRIETTA WILKINSON (Nagy-Britannia) JYM DWYER, SALLY FRENCH (USA), Reader's Digest Kiadó Kft., Budapest, 1996
DÓSA ÉVA–KOMJÁTHY ANNA: *HAMMM Táplálkozási Kislexikon.* Interprotein Kft., Budapest, 1990.
K. DADAY ENIKŐ–PATAKI MÁRIA: *Kezdő háziasszonyok könyve.* Gazdasszonyképző sorozat, Agricola Kiadó. Budapest, 1990
Családi ünnepek. Szerk.: KOVÁCS ISTVÁN és szerzőtársai, Gazdasszonyképző sorozat, Agricola Kiadó, Budapest, 1990.
BÉRES JÓZSEF–NÉMETH HERMINA: *A tudatos táplálkozás.* Béres Rt. Budapest, 1996
LISCSINSZKI BÉLA: *Reform szakácskönyv.* Corvina Kiadó Bp. 1991
SZILÁGYI ÁGNES–HUNYADVÁRI LÁSZLÓNÉ: *Az egészséges életmód étrendje.* Innomark marketing Tanácsadó Fejlesztő V,. Bp. 1989
QUENTIN CREWE: *Nemzetközi étlapkalauz.* Park Könyvkiadó Kft. Budapest, 1990.
HERVI ÉS MARYLIN DIAMOND: *Testkontroll.* Életerő életfogytig, Mit – mikor – mivel ? Agykontroll Kiadó, Domján László, 1990
A főzés alapanyagai. Szerk.: ADRIAN BAILEY, Novotrade Kiadó, Budapest, 1991
ARTHUR Mc GOWERN: *Az Élet Művészete.* Ételmüvészet – Életmüvészet. Szerkesztette: HATVANY LILI, A Színházi Élet Kiadása
CZEIZEL ENDRE: *Felkészülés a családi életre.* Corvina Kiadó, 1996
CSENDES ÉVA: *Életvezetési ismeretek és készségek.* A 10–14 éves korosztály nevelőinek tanári kézikönyve, Calibra Kiadó, Budapest
KURDICS MIHÁLY: *A kábitószer itt van testközelben.* Kézikönyv felnőtteknek és fiataloknak, Zsiráf Kiadó, 1996
PATAI KLÁRA: *Szenvedélyeink.* Zsiráf Kft. Kiadó, 1996
FÜRSTNÉ KOLYI ERZSÉBET: *Hogyan viselkedjem?* Hasznos tanácsok tizenéveseknek és szüleiknek, Konsept Kiadó, Budapest
OLÁH JÁNOSNÉ: *Háztartástani és vállalkozói alapismeretek.* Fejér Megyei Pedagógiai Intézet, Székesfehérvár, 1991
Betegápolás otthon. Angol Szerzői Kollektíva, A Magyar Vöröskereszt és a Budapesti Mentőalapítvány kézikönyve, SubRósa Kiadó Budapest, 1993
CSÍZMADIA LÁSZLÓ–KÁDAS LAJOS–KENÉZ GYŐZŐNÉ–REISCHL GÁBOR: *Fizetővendéglátás és falusi turizmus.* Kereskedelmi és Idegenforgalmi Továbbképző és Országos Idegenforgalmi Hivatal, Budapest, 1992
TAMÁS ENIKŐ: *Biológiai kertészkedés.* Gazdasszonyképző sorozat, Agricola Kiadó, Budapest, 1990.
VALLÓ LÁSZLÓ: *A kiskertész.* Kertmagyarország sorozat, Agricola Kiadó, Budapest, 1991
Ezer ragyogó ötlet hobbikertészeknek. (Ford.: Alföldi Boruss Istvánné) Planétás Kiadó Budapest, 1991
LELEKES LAJOS (szerk.) *Házikerti kézikönyv.* Mezőgazdasági Kiadó. Budapest, 1996
A termelés–gazdálkodás helyi programja és tapasztalatai a tócoskerti általános iskolában. Szerk.: PETRIKÁS ÁRPÁD, KLTE Neveléstudományi Tanszék, Debrecen, 1991

Villányi Györgyné

Tartalmi változások az óvodai nevelésben

Az óvodai nevelés tartalma már tulajdonképpen több mint tíz éve a változás korában van, melynek előidézésében a szakma elhivatott képviselői nagy szerepet vállaltak. A teljesen új korszak csírái a gyakorlatban hamar megjelentek. A gyakorlat vezérfonala útján alakult ki napjainkra a sokszínű óvodai nevelés Magyarországon.

Élve a törvény adta lehetőséggel, az 1980-as évek közepétől kezdett gyarapodni az *egyedi megoldások* alapján dolgozó óvodák száma az országban. Minisztériumi engedéllyel az Óvodai Nevelési Programtól eltérő *sajátos nevelési elképzelések* megvalósítására nyílt lehetőség. (Ilyenek voltak az idegen nyelvi nevelés felvállalását kezdeményező óvodai csoportok, valamint a kísérleti engedélyek.)

A nyolcvanas években az Óvodai Nevelési Program továbbfejlesztésével kapcsolatos munkálatok hatásaként a továbbképzések csatornáin beindultak a változások az óvodai nevelésben. Az 1971-es Óvodai Nevelési Program nevelésközpontú elveinek megtartása mellett egy-egy óvoda sajátos légkörének megteremtésére, illetve a kiemelt, speciális feladatok megfogalmazására tett törekvések váltak jellemzővé az óvodai munkában.

A kilencvenes évek elejétől kezdve felerősödött az egyéni arculatot kialakító óvodák száma. Ennek indítékai többirányúak voltak:

– az *óvodapedagógusok szakmai érdeklődésének* kielégítése kapcsán az óvodák ad hoc jelleggel vállalták egy-egy nevelési irányzat (reformpedagógiai irányzatok, sajátosan magyar nevelési irányzatok: néphagyományőrző, kézműves stb.) jellegzetességeinek megfelelő nevelőmunka kialakítását;

– az *óvodák megmentése* érdekében lehetőséget teremtettek különleges szolgáltatások megvalósítására (pl. idegen nyelvi nevelés, balett, játékos torna stb.);

– a *szülői igények megjelenése* egyre több óvodában idézte elő a tanfolyam jellegű szolgáltatások létesítését is (pl. karate, judo, lovaglás, több idegen nyelv tanulása stb.).

Az *önállóságukkal élni tudó óvodák* tehát nagy számban kezdeményeztek a nevelés tartalmát érintő változásokat, és vállalták – az előbb már említett – sajnos, nem tanfolyam jellegű szolgáltatások szervezését is. Ugyanakkor más óvodákban a neveléssel kapcsolatban megjelenő változásokat az óvodapedagógusok *nem voltak képesek* gyorsan és megfelelő módon alkalmazni. Így ezeken a helyeken továbbra is a foglalkozásközpontúság, az *oktató óvoda* maradt a jellemző.

A kilencvenes évek elejétől kezdve ezek a folyamatok felgyorsultak. Az óvodák közötti differenciálódás óriási méreteket öltött:

– Ez a *sajátos arculat* kialakításában, a tárgyi feltételek megteremtésében és a nevelőmunkában is jelentkezett. Az óvodavezetés önálló, kezdeményező szerepének kibontakoztatását segítették a pályázatok, a magárahagyatottság pozitívan értelmezett lehetőségei. Egy-egy pályázat megnyerésével, alapítványok létesítésével, egyéni szakmai kezdeményezések felkarolásával egyik-másik óvoda nevelőtestülete szárnyakat kapott. Itt az egyéni óvodai, néhol tagóvodai, illetve egy-egy csoporthoz kötődő kezdeményezések is tapasztalhatók voltak. Egy-egy sikeres óvodai kísérlet körül pedagógiai műhelyek is lét-

rejöttek (pl. óvodai nevelés játékkal, mesével, netán a reformpedagógiai irányzatokat követő óvodapedagógusok hoztak létre műhelyeket stb.). Így születtek meg a ma már igazi szakmai tekintélynek örvendő óvodák, ahová az ország minden részéből özönlenek az érdeklődő, tanulni vágyó óvodapedagógusok.

– Természetesen ebben a folyamatban olyan óvodák is akadnak, melyek nem törődve a változások lehetőségeivel, a *megszokott, hagyományos környezetben,* az 1971-es és az 1989-es Óvodai Nevelési Program szellemében végzik munkájukat. Amennyiben gyermekközpontú szemléletet vallanak és a jó elvekre épített központi tartalmi szabályozót, az Óvodai Nevelési Programot nevelésközpontúan valósítják meg, ezek is jól beleférnek az óvodai nevelés országos alapprogramjának irányelveibe.

– Sajnos, az óvodák egy része a magárahagyatottság negatív értelmezésével a *megőrzési szinten* végzi a munkáját. Ez az „azt csinálunk, amit akarunk" elv továbbvitele a jövőben már nem lehetséges. A társadalmi igények által belépő szelekciós rendszer a kínálat és a kereslet törvényeinek megerősödésével azon óvodák önmegszüntetéséhez vezet, melyek nem nyújtanak megfelelő nevelést a gondjaikra bízott gyermekeknek.

– Az óvoda megmentése vagy a társadalmi igény kielégítése érdekében egyes óvodákban óvodáskorú gyermekeknek nem megfelelő fejlesztések valósulnak meg. Az óvodai szolgáltatás negatív értelmezésének következtében megnőtt a tanfolyam jellegű szolgáltatások száma (idegen nyelvi nevelés, sportfoglalkozások, kézműves tevékenységek stb.). Sajnos, ezek a szolgáltatások nem, mindig hatnak pozitívan az óvodáskorú gyermekek fejlődésére. (Ennek okai a túl korai fejlesztésben, a túlterhelésben és a szakmailag nem megfelelő foglalkoztatásban keresendők.)

Ezek a szélsőségek jellemzik napjaink óvodapedagógiai munkáját, melyek az átmeneti kor jeleiként foghatók föl. Az élet szülte változások azonban indokolttá tették a központi tartalmi szabályozás megszüntetését. Az Óvodai Nevelési Program pozitív értékeinek megtartásával és megerősítésével jött létre az *Óvodai nevelés országos alapprogramja,* mely biztosítja az országban már kialakult differenciált óvodai nevelés törvényes megvalósítását. A *saját nevelési program* életbelépésével a negatív tendenciák megszüntetésére és a pozitív tendenciák megerősítésére, felvállalására nyílik lehetőség. Az óvodák 1999. szeptember 1-jétől végre a saját nevelési programjuk alapján folytathatják a gondjaikra bízott óvodáskorú gyermekek érdekében kifejtett nevelőmunkájukat.

Sajnos, az óvodák egy része a magárahagyatottság negatív értelmezésével a megőrzési szinten végzi a munkáját. Ez az „azt csinálunk, amit akarunk" elv továbbvitele a jövőben már nem lehetséges. A társadalmi igények által belépő szelekciós rendszer a kínálat és a kereslet törvényeinek megerősödésével azon óvodák önmegszüntetéséhez vezet, melyek nem nyújtanak megfelelő nevelést a gondjaikra bízott gyermekeknek.

Az *új tartalmi szabályozás* természetesen szemléleti és tartalmi változásokat hoz az óvodák életében: „Az Óvodai nevelés országos alapprogramja és az azzal összhangban lévő óvodai nevelési programok egymásra épülő, szakmailag összehangolt rendszere a biztosíték arra, hogy az egyes intézmények szakmai önállósága, az óvodai nevelés sokszínűsége mellett érvényesüljenek azok az általános igények, amelyeket az óvodai neveléssel szemben a társadalom a gyermek érdekeinek figyelembevételével megfogalmaz." – olvashatjuk ezzel kapcsolatban az idevonatkozó, 137/1996. (VIII. 28.) számú kormányrendeletben (Magyar Közlöny, 1996. 71. sz., 4511. old.).

Milyen munkálatokra van szükség annak érdekében, hogy minél zökkenőmentesebben és minél eredményesebben valósuljon meg az óvodai élet átalakulása?

Jelenleg nagyfokú *fogalmi tisztázatlanság* tapasztalható az óvodapedagógusok körében. Új fogalmak kapnak jelentőséget, eddig mellőzött területek élveznek elsődlegességet. Vegyük sorba a kérdéseket!

Mi az Alapprogram?

Az *Alapprogram* olyan központi szabályozó dokumentum, amely meghatározza a magyar óvodákban folyó nevelőmunka alapelveit, az óvoda funkcióit, az óvoda nevelés célját, feladatrendszerét, az óvodai tevékenységformákat, az óvodai élet megszervezésének elveit és az óvodáskor végére várható fejlődési jellemzőket.

Melyek az Alapprogram lényeges vonásai?

Az *Alapprogram*

– a korai óvodai neveléstörténet értékeire figyel;
– a magyar óvodai nevelésügy nemzetközileg elismert gyakorlatára épít;
– a gyermeki jogok figyelembevételével készült;
– a családi nevelést egészíti ki;
– szolgáltatásokat vállal a szülői nevelési igények kielégítése érdekében.

Miben különbözik ez a tartalmi szabályozó az előzőtől?

Óvodai Nevelési Program:	*Óvodai nevelés országos alapprogramja:*
– egy nevelési elv;	– pluralizmus;
– óvodaközpontú;	– gyermekközpontú;
– megköt, irányít;	– csak a gyermek érdekében köt;
– módszertani megkötöttség;	– módszertani szabadság;
– szervezeti megkötöttség.	– szervezeti sokszínűség.

Mindkettő nevelésközpontú.

Melyek a saját nevelési program elkészítésének útjai?

Az óvoda nevelőtestülete helyzetfeltáró és elemző tevékenysége alapján tud dönteni a programkészítés útja mellett.

A saját óvodai nevelési program elkészítésének lehetséges útjai:

– kész, választható óvodai nevelési program átvétele;
– kész, választható óvodai nevelési program átvétele adaptálással;
– saját óvodai nevelési program elkészítése.

Ezek a fogalmak eddig nem szerepeltek az óvodapedagógusok szótárában. Melyik mit jelent, és melyikre miért van szükség? Ezeket nagyon fontos tisztázni:

– *A kész, választható óvodai nevelési program fogalma*

A kész, választható *óvodai nevelési program* sajátos elvet közvetítő nevelési program. Nagyobb távlatokban és részleteiben is összefoglalja a nevelés, a fejlesztés/önfejlesztés tartalmát, célját és folyamatait. Meghatározza, szabályozza a fejlesztés/önfejlesztés feltételeit, szükségleteit. A sajátos fejlesztési célok megfogalmazásával önálló arculatot teremt az intézmény számára. Ez a nevelési program programként is átvehető vagy felhasználható.

A kész, választható programok lehetnek:

1. minősített kész, választható nevelési programok, melyek megfelelnek az *Óvodai nevelés országos alapprogramjában* megfogalmazott elvi megállapításoknak. Az *országos adatbankba* csak olyan kész programok kerülhetnek, melyek már átestek az *Alapprogramnak* való megfeleltetésen. Ezt életkori szűrés állapítja meg. Az országban bármely óvoda élhet e jogával és a pedagógiai intézetek segítségével hozzájuthat a kész programokhoz. Ez ideig hét minősített, kész, választható nevelési program adatbankba kerülése valósult meg, de 1998 nyaráig legalább tizenöt program felvételét tervezzük. Így az óvodáknak lehetősége nyílik olyan nevelési programot választani, mely legjobban megfelel az óvodahasználók igényeinek, szükségleteinek, a gyermekek fejlődésének, az óvoda nevelőtestület felkészültségének és a tárgyi feltételeknek, valamint a fenntartói kapa-

citásnak. Az adatbankban lévő programokról *termékismertetők* jelennek meg az Új Pedagógiai Szemle és az Óvodai Élet című szaklapok hasábjain. Ezen ismertetőkből az óvodapedagógusok tájékoztatást kapnak a kész, választható óvodai nevelési program nevelési koncepciójáról, sajátosságairól, felhasználásának lehetőségeiről.

2. megjelenő választható nevelési programok, melyek az óvodák innovációs gyakorlata alapján készültek el, netán külföldről kerültek hazánkba. Terjesztésük piaci úton történik, intézmények, szolgáltatók, szakmai szervezetek stb. közreműködésével. Ezek a választható óvodai nevelési programok segítséget adhatnak a saját nevelési programok készítéséhez is. Színesíthetik továbbá az óvodai életet. Alkalmazásuk során az a nevelőtestület első feladata, hogy e programot megfeleltesse az *Óvodai nevelés országos alapprogramjának.* Amennyiben ezen elemző munka során megállapítást nyert, hogy a megismert választható nevelési program megegyezik az *Alapprogram* irányelveivel, folytatódhat a program átvétele, illetve alkalmazása.

– *A saját nevelési program fogalma*

Az óvoda *saját nevelési programja* olyan dokumentum, amely konkrét helyzetelemzésre építve tartalmazza az óvoda nevelési koncepcióját: mindazokat az értékeket, amelyek nevelési sajátosságaik alapelveit meghatározzák. A saját nevelési programban az óvoda teljes ciklusára vonatkozóan kifejtésre kerül a nevelés, fejlesztés/önfejlesztés tartalma, illetve ennek folyamatai. A saját nevelési program rögzíti a nevelési időt és szervezeti kereteket, valamint az ellenőrzés-értékelés rendszerének elvi kérdéseit, s felsorolja a szóba jöhető erőforrásokat (tárgyi és személyi feltételeket) is!

A nevelőtestület szerepe a programválasztásban, illetve a programkészítésben

A saját programírás többféle útja közül választhatnak az óvodák nevelőtestületei. Hol tartanak jelenleg az óvodák e munkálatokban?

– E tevékenység már több óvodában elkezdődött. Az óvónők programkészítő tanfolyamokat végeznek, ismerkednek a kész és készülő programokkal. A helyzetkép elkészítése érdekében elemző munkákat folytatnak.

– Az ország nagy részében az óvodák nevelőtestületei várakozó állásponton vannak: várják a segítséget, a közvetlen támogatást tennivalóik megvalósításához.

– Van, ahol az óvodapedagógusok körében a megtorpanás, néhol a felháborodás, máshol a közömbösség, a tények elferdítése vagy félremagyarázása okoz a tartalmi változásokkal kapcsolatban dilemmákat, gondokat, problémákat.

Feladatunk, hogy a felmerülő kérdésekre a megyei, területi szaktanácsadókkal együtt mielőbb választ adjunk. Helyi, területi szakmai viták megszervezésére van szükség. Az arra illetékes szakember megkeresésével megoldhatók a félreértelmezett kérdések, tovább lendíthetők a megtorpanó nevelőtestületi viták.

Mégis mi a teendő, mire érdemes odafigyelni a nevelőtestületekben?

– Legyen *nyitott* a testület. Többet és sokféleképpen figyeljen a gyermekek, szülők, kollégák visszajelzéseire. Elemezze az óvoda körül kialakult közvetlen társadalmi változásokat. A kifelé figyelő, elemző és mérlegelés után értékelő nevelőtestület másképpen ítélheti meg az észlelt jelenségeket. A programok megismerése érdekében szakmai nyitottságra is szükség van.

– A nevelőtestület tagjai jobban ismerjék meg önmagukat és egymást;

– ki mit szeretne csinálni legszívesebben az óvodában;

– melyik az a tevékenység, amelyet ki-ki a legjobban tud;

– kinek mire van szüksége, hogy az addigiaknál is nagyobb mértékben megvalósíthassa terveit;

– ki mit szeretne még tanulni? Mikor? Van-e ideje rá;

– összeegyeztethető-e ezen igény a nevelőtestület leterheltségével;

– ki milyen nevelési elveket vall? Milyen a kollégák nevelési koncepciója;
– ki milyen nevelési elvekkel tud azonosulni;
– ki mit tud vállalni a programkészítésből?

Az önismeretre és egymás ismeretére az óvoda saját nevelési programjának kialakításához van szükség.

– A programkészítő tevékenység nevelőtestületi megvalósításának a *munkamegosztás* az alapja. Ez nem jöhet létre nyitottság, önismeret nélkül. Nem az óvodavezető, nem a vezetőség, nem a munkaközösség választ, illetve ír programot, hanem a nevelőtestület.

A munkamegosztáshoz tisztáni kell, hogy ki mit vállal?

Az óvodavezető feladata a koordinálás, az elemzés, az értékelés, a döntéselőkészítés és a döntés.

A teljes körű munkamegosztás a nevelőtestületben munkacsoportok létrehozásával, munkafeladatok kiadásával valósulhat meg. Már a program-előkészítő munkálatok során el kell osztani a feladatokat. Ennek érdekében érdemes odafigyelni arra, hogy
– ki mit szeret csinálni;
– ki mihez ért;
– ki mit vállal?

A programkészítés előkészítő munkálatairól

Legfontosabb feladat az előkészítő munkálatok alapos és körültekintő elvégzése, mert ennek alapján dől el a programírás hogyanjától a program tartalmáig minden lényeges kérdés. A többféle lehetőség következtében az óvoda nevelőtestülete saját képességeinek függvényében dönthet a programírás hogyanjáról.

Legelsősorban annak körültekintő felmérésére és megállapítására van szükség, hogy az óvodahasználóknak – szülőknek, gyermekeknek – mire van igényük, mik a szükségleteik.

Milyen szociokulturális háttér jellemző az óvodahasználókra?

Milyen a szülők életmódja, nevelésszemlélete?

A szülők iskolázottságának, a családi hagyományoknak és szokásoknak, a szabadidős tevékenységi területeinek, azok tartalmának, a család életrendjének, munkamegosztásának, nevelési elveinek, lakáskörülményeinek, jövedelemszintjének, a nemzedéki együttélés kérdéskörének stb. sokoldalú és alapos megismerése ad a fenti kérdésekre kielégítő válaszokat az óvodapedagógusoknak.

Milyen a gyermekek fejlettségi szintje?

E terület elemzése az egész óvoda múltját és jelenjét érinti, netán az elmúlt három év jellemző adatai is mérlegelhetők. Így válik tisztán láthatóvá egy-egy óvoda gyermekeinek fejlettségi szintje, és az is megállapítható, hogy mely területek szorulnak fejlesztésre.

Ha a helyi nevelési program kiegészíti és erősíti a családi nevelést, akkor segíti elő legeredményesebben a gyermek fejlődését.

Az előkészítő szakaszban nagyon fontos a fenntartói hozzáállás, a fenntartói kapacitás megismerése. Vajon a területi közoktatási koncepcióban hogyan, s milyen mértékben szerepel az óvoda? Mit gondolnak, illetve tudnak a képviselők a településen megvalósuló óvodai nevelésről?! Mire képes a helyi önkormányzat, vagy más fenntartó az óvoda működésének biztosítása terén? Milyen nevelési program alapján folyik a közeli óvodákban, iskolákban a nevelőmunka? E kérdések megválaszolására a programválasztás érdekében van szükség.

A következő nagy témakör az óvoda *átvilágítása:* mit tud, mire képes, illetve mit akar a nevelőtestület, milyen tárgyi feltételek állnak rendelkezésre álmai megvalósításához? A valóságnak megfelelő elemzése és értékelés nagyon fontos a jó döntés érdekében. Elemezni kell az óvoda helyét, megközelíthetőségét, az épület adottságait, állapotát, felszereltségét, a nevelőtestület végzettségét, szakmai irányultságát, továbbképzési igényét és

lehetőségeit, a nevelők vállalásainak hogyanját és mikéntjét, a neveltségi szint értékelését, az óvodai hagyományok érvényesülését stb.

Mint látható, az előkészítő szakasz igen sok *többletmunkát* igényel a nevelőtestülettől. Éppen ezért, szükség van a jó időbeosztásra, a feladatok elosztására és meghatározott időre történő elkészítésére. Mindezek alapja az egymás alaposabb megismerése, a *nyitott, demokratikus nevelői légkör* és a nevelőtestületi egység megteremtése. A munka egybehangolása az óvodavezető feladata. Az előkészítő munkát érdemes alaposan elvégezni, mert a döntéselőkészítő munkát segíti: az összesítés után derül ki, hogy milyen nevelési sajátos program megvalósítása szükséges és lehetséges az óvodában.

Ezek után kell, illetve már a helyzetkép kialakítása közben érdemes körülnézni: milyen programok kaphatók készen, s ezek közül melyik felel meg, illetve melyik valósítható meg az óvodában?

Az adatbankra kerül hat program az elmúlt öt–tíz év óvodakísérletei alapján (pl. tanulási nehézségek, egyéni bánásmód, differenciált nevelés stb.) pályázati támogatásokkal készült. Az évek során többségük ismertté vált az országban a továbbképzések útján. Az 1997-es esztendőben az adatbankra még felkerülő kész nevelési programok egy része a *reformpedagógiai irányzatokat* képviseli (*Waldorf, Freinet, Montessori*), és egy amerikai *adaptált program* is felkerül rá. Ezenkívül speciális nevelési területek kiemelésével foglalkozó magyar nevelési programok adatbankba kerülése is várható ebben az évben. Természetesen 1998-ban is folytatódik az adatbank feltöltése annak érdekében, hogy a magyar óvodák számára széles skálán teremtsük meg a különböző választható minősített programok tárházát.

Az ország nagy részében az óvodák nevelőtestületei várakozó álláspontón vannak: várják a segítséget, a közvetlen támogatást tennivalóik megvalósításához. Van, ahol az óvodapedagógusok körében a megtorpanás, néhol a felháborodás, máshol a közömbösség, a tények elferdítése vagy félremagyarázása okoz a tartalmi változásokkal kapcsolatban dilemmákat, gondokat, problémákat.

Az országban az innováció lehetőségeivel élő óvodák már elkészítették saját nevelési koncepcióikat, részprogramjaikat. Sok helyen teljes nevelési programok is születtek, melyek a területi továbbképzések útján, a piacorientált rendszerek csatornáin eljutottak, illetve a jövőben eljuthatnak az óvodákhoz. Természetesen ezek a programok, és bármely más program is felhasználható a saját program készítéséhez. Az országban fellelhető választható nevelési programok megismertetésében nagy szerepet vállalhatnak az *óvodai szaktanácsadók,* akik tág körű szakmai tájékozottságukkal – a helyismeret adta előnyöket felhasználva – segítségére lehetnek az óvodáknak a programválasztásban.

A programválasztás, illetve -kidolgozás, -átformálás, -adaptálás az óvodavezetés és a nevelőtestület közös *felelőssége.*

A nevelőtestület döntése alapján háromféleképpen lehet szert tenni a saját nevelési programra:

1. az óvoda nevelőtestülete a kész, választható programok közül választ és valamelyiket egy az egyben átveszi megvalósításra;
2. az óvoda nevelőtestülete a kész, választható programok közül választ és valamelyiket átalakítja a helyi igényeknek és szükségleteknek megfelelően;
3. az óvoda nevelőtestülete óvodája számára nevelési programot készít.

A saját nevelési program elkészítése minden nevelőtestület feladata. Attól függően azonban, hogy mely nevelőtestület melyik utat választja, a programírás tartalma és terjedelme változhat:

– *szűk nevelési programot* ír az az óvoda, amelyik kész programot választ, illetve alkalmaz;
– *tág nevelési programot* ír az az óvoda, amely felvállalja a teljes saját program megírását.

Milyen a tartalma a szűk nevelési programnak?

A szűk nevelési programban célszerű megjeleníteni a programválasztás indoklását. Így érthetővé válik, hogy az óvoda miért választotta a kész programot. Erre a kérdésre az *előkészítő munkálatok eredménye* is választ ad. Tehát célszerű az előkészítő munkálatok tapasztalataiból helyzetképet készíteni.

A program-előkészítő munkálatok rövid, tömör eredményeinek összesítése alapján indokolttá válik:
– az óvoda helyének, nevelési eredményeinek a bemutatása;
– az óvodahasználók igényeinek, szükségleteinek feltérképezése;
– az óvodafenntartói lehetőségek megmérettetése;
– az óvoda erőforrásainak felmérése a programválasztás megvalósítása érdekében.

A felsorolt tények és tervek indokolják a programválasztás mikéntjét, s lehetővé teszik annak megvalósítását.

A továbbiakban az átvett program tartalmától, alkalmazásának mikéntjétől függ a tartalmi részek kibontása, részletezése. Az óvodára jellemző mozzanatok részletesen szerepelhetnek benne, mivel a választható program ezáltal válik az óvoda sajátjává.

Javaslatok:
– az óvoda cél- és feladatrendszerének sajátos elemei;
– az óvoda működésével kapcsolatos elvi és tartalmi jellegzetességek;
– a tartalmi fejlesztés sajátos feladatainak kiegészítése stb.

A kész, választható programok mindegyike tartalmaz *csoportszervezési, napirendi, hetirendi* utalásokat. Az egyes tevékenységek idő- és szervezeti kereteinek konkrétabb, az adott óvodára szabott jellemzőit – mint az óvoda sajátosságait – részletesebben is rögzíteni kell a szűk nevelési programban.

Az *ellenőrzés, értékelés* rendszere minden választható programban legalább vázlatosan szerepel. Az óvoda sajátosságainak figyelembevételével ennek tartalmi jellemzőit a szűk nevelési programban részletesen ki kell fejteni. Ezt ajánlatos két részre osztani:
– a gyermekek fejlődésének rögzítése, a tervezőmunka sajátosságai stb. terén, és
– a programmegvalósítás folyamatos ellenőrzési és értékelési rendszerének tartalmi kimunkálásával kapcsolatosan.

Az óvoda *kapcsolatrendszere* általános szinten ugyancsak szerepel minden választható nevelési programban, de e feladatok tartalmi kibontása természetesen az egyéni sajátosságok megfogalmazásával válik igazán egyénivé.

A program megvalósítását részletesen alátámasztja a *tárgyi és személyi feltételek* konkrét ismertetése a szűk nevelési programban. Itt ajánlatos megjeleníteni a programmegvalósítást már biztosító tárgyi és személyi feltételek konkrét körét és jelezni – netán évenkénti bontásban is – a jövőben szükségessé váló tárgyi és személyi szükségleteket, illetve ezek anyagi vonzatát.

A szűk saját nevelési program terjedelme és tartalma a választott program milyenségétől, az adaptáció mértékétől, az egyéni sajátosságok mennyiségétől és milyenségétől függ. Lényeges, hogy a 6–8–10–14 oldalas anyag egyértelműen alátámassza a választás jogosságát, szükségességét, azt, hogy megfelel az óvodahasználóknak, illetve a program megvalósíthatóságát.

Milyen legyen a tág nevelési program?

Amennyiben az óvoda nevelőtestülete úgy döntött, hogy saját nevelési programot ír, ebben az esetben is az előkészítő munkálatok eredményeiből célszerű kiindulnia. Szükséges részletezni az óvoda nevelésfilozófiájának kialakításához vezető lépcsőfokokat, az óvoda eddigi életének eredményeit.

A saját, illetve tág nevelési program ajánlott vázlata a következő lehet:

1. HELYZETKÉP:
- az óvoda jellemzői (hol található, megközelíthetősége, óvodafénykép);
- rövid óvodatörténet;
- az óvoda hagyományai és eddigi nevelési eredményei;
- az óvodahasználók szociokulturális hátterének jellemzői;
- a gyermekek fejlettségi mutatói;
- a fenntartói igények és lehetőségek;
- az óvoda tárgyi és személyi feltételeinek értékelése.

2. NEVELÉSI KONCEPCIÓ:

A program nevelési elveinek (hitvallásának) kifejtése, a saját nevelési program nevelésfilozófiájának megfogalmazása. A három–hat–hét éves gyermekek teljes személyiségfejlesztése érdekében a program a nevelési/fejlesztési területek irányainak figyelembevételével fogalmazza meg a célokat, feladatokat. A sajátos értékek kifejtésére is itt van lehetőség.

3. FEJLESZTÉSI CÉLOK

A fejlesztési célok világossá teszik, hogy a fejlesztési időszak végére – hat–hét éves korra – milyen elérhető fejlettségi szintre kívánják eljuttatni a nevelők a gyermekeket a készségek, képességek, attitűdök, ismeretek terén az adott óvodai nevelés segítségével. Például itt kerülhetnek megfogalmazásra a megerősítéssel, hiánypótlással, tehetséggondozással kapcsolatban szükségesnek tartott sajátos fejlesztési célok.

4. TARTALOM

Itt kerül sor a tevékenységek *tartalmi kibontására* a fejlesztési célok elérése érdekében. A gyermeki tevékenységek kibontásakor a képességfejlesztésre, az ismeretek rendszerezésére és bővítésére is sor kerül. A tartalom rendszerezése – a nevelőtestület döntése alapján – többféleképpen történhet: az egyes tevékenységformák alapján, bizonyos témakörök kiemelésével, a különböző nevelési területek köré csoportosított rendszerben, a képességfejlesztési területek felsorolásával stb. A kiemelt speciális feladatok tartalmi kibontásának megfelelő teret kell kapnia az anyagban. Fontos feltétel, hogy a tartalom átlátható és könnyen kezelhető, tagolt szerkezetben jelenjen meg, segítse az óvodapedagógus önálló munkavégzését, s a módszertani szabadság tiszteletben tartására épüljön.

5. SZERVEZETI ÉS IDŐKEREETEK

A szervezeti és időkeretek a csoportszervezési feltételeket, az óvodai napi- és hetirendet, az egyes tevékenységi formákat határolják be. Gondolni kell arra, hogy a fejlesztési céloknak megfelelő tartalom a rendelkezésre álló szervezeti és időkeretek között megvalósítható legyen. Általános elvek formájában kerüljenek megfogalmazásra az adott óvoda szervezeti és időbeosztásának tartalmi meghatározói, melyek alapján az óvónők egymást nem zavarva, összehangoltan tudnak majd működni.

6. ELLENŐRZÉS, ÉRTÉKELÉS

Az ellenőrzés, értékelés rendszere két részből áll:

A) A gyermek fejlődési ütemének, képességei adott szintjének a nyomon követését biztosító tevékenységi forma meghatározása a fejlesztési területek célszerű tervezése, az egyéni, differenciált nevelési feladatok ellátása érdekében szükséges. A saját nevelési programban azokkal az elvi kérdésekkel is foglalkozni kell, amelyek tartalmában és formájában körvonalazzák az óvodapedagógusok tervező, ellenőrző és értékelő tevékenységét az egyes csoportokban. Az elvek, értékek megfogalmazásával kialakíthatók az óvodai nevelés ellenőrző-értékelő rendszerének és tartalmának sajátos feltételei.

B) A saját programellenőrzés és értékelés rendszerének elvi vonatkozásait is tisztázni és rögzíteni kell az eredményes nevelőmunka érdekében (elérték-e az óvónők a programban kifejtett célokat; milyen mértékben sikerült megvalósítani a vállalt feladatokat; mi alapján ellenőrzik a nevelési program eredményességét az SZMSZ-ben meghatározott

személyek stb.) Sor kerülhet a programfejlesztés elveinek és módjainak kidolgozására és meghatározására is.

7. KAPCSOLATOK

Itt fogalmazhatók meg az óvoda kapcsolatrendszerének tartalmát meghatározó sajátosságok. Ezek is több részre oszthatók:

– a pedagógus–gyermek–szülő kapcsolat terén: a nyitottság kérdése, az óvodába járás szabályainak pedagógiai elvei, a beszoktatás elvi meghatározása, az egymás tiszteletére való nevelési tartalmi kérdései;

– a pedagógus–család kapcsolat pedagógiai elvei (szokások, hagyományok tartalmi kibontásával);

– az óvodai dolgozók közötti kapcsolatrendszer elveinek lefektetése;

– az óvoda külső kapcsolatrendszerének elvi meghatározása, egyes területeken részletes tartalmi kifejtéssel, az óvoda sajátos kapcsolatrendszerének kidomborításával (társintézmények, kulturális intézmények, fenntartók köre stb. – mind felsorolásra és kifejtésre kerülhet).

8. ERŐFORRÁSOK

A saját nevelési program *személyi és tárgyi feltételei* (más néven: *erőforrások)* tartalmazzák mindazokat a szükséges előírásokat e témában, amelyek a program megvalósítását biztosítják.

A *személyi feltételek* térjenek ki a végzettség és a megfelelő felkészültség konkrét felsorolására, az irányultság és a szándék megnyilvánulásaira, amelyek alátámasztják a program megvalósíthatóságát, illetve ennek feltételeit.

A *tárgyi feltételek* tételes, megfelelően csoportosított rendszere tükrözze a program megvalósításának lehetőségét, illetve konkrétan tartalmazza a fejlesztésre váró területeket, feltételeket (épület, udvar, játékok, eszközök száma és milyensége – netán tétele felsorolások is), valamint a várható anyagi leterheltséggel járó feladatokat is.

A tág saját nevelési program felépítése többféle lehet, de jó, ha az itt felsorolt témakörök valahol, valamilyen formában szerepelnek a programban. Egy ilyen program terjedelme negyven–hatvan oldal lehet. Lényeges feltétel az áttekinthetőség, a fejezetek egymásraépültsége, az érthetőség, a kezelhetőség, a megfogalmazások egyértelműsége. Egyes területeken (fejezetekben) a konkrétság, másutt az elvi megállapítások a meghatározók.

Egy óvoda: egy nevelési program? – több nevelési program?

Ezen a területen rengeteg mende-monda kering, és kétségbeesett jajkiáltások hangzanak el szerte az országban. A hirtelen döntések, az át nem gondolt megállapítások félreértésekre és helytelen következtetésekre juttathatják az óvodapedagógusokat. Érdemes tehát elgondolkodni... Egy óvodának csak *egy nevelési programja* lehet, hiszen egy vezetés alatt, egy Működési szabályzat határozza meg az óvoda működését. De ez az egyetlen program magában foglalhatja a *többféle elvnek megfelelő nevelési irányzat* megvalósításának lehetőségét. A tagóvodák, illetve egy-egy óvodai csoport kiemelt, különleges nevelési feladatvállalásai nagyon jól *beilleszthetők* az óvoda egyetlen nevelési programjába. A gyermekek szükségleteinek és fejlesztésének érdekében próbáljunk meg együtt dolgozni az *Óvodai nevelés országos alapprogramjának* szellemében, nem pedig valamely program valamely elvi kritériumának megfelelően.

Mikor lép életbe a saját nevelési program és mikorra válhat szükségessé az elkészítése?

Ez a kérdés állandóan ott lebeg a nevelőtestületek szeme előtt: mikorra mit készítsenek el, hogy ne fussanak ki az időből? Ennek érdekében egy elképzelt időrendi táblája-

tot mutatunk be. Ha *időtáblázat* segítségével végiggondoljuk a programkészítés menetét, megállapíthatjuk, hogy bár kevés idő jut a felkészülésre, de jó időbeosztással minden megvalósítható.

Az 1999. szeptember 1-jén fokozatosan bevezetésre kerülő saját óvodai nevelési programot a különböző igények és kapacitások miatt – s a költségvetési előírások megtartása érdekében – 1998 novemberére ismernie kell a fenntartónak. Az óvodai nevelési programot a nevelőtestület fogadja el, s az a fenntartó jóváhagyásával válik érvényessé.

Ha visszafelé számlálunk, akkor a következő időbeosztással minden igény kielégíthető:

10. 1999. szeptember 1.: bevezetés felmenő rendszerben;

9. 1999 első fele: a bevezetés ütemezésének előkészítő munkálatai;

8. 1998. november: fenntartói ismeret, ami már jóváhagyás is lehet;

7. 1998. szeptember–október: a fenntartói jóváhagyás előkészítése;

6. 1998. augusztus–szeptember: az óvodákban a nevelőtestület elfogadja a saját nevelési programot, melyet előzőleg a szülők is megismertek, és az benyújtják a fenntartóhoz;

5. 1998. május–augusztus: a már összeállított saját nevelési program elemzésének, ellenőrzésének, értékelésének, módosításának ideje;

4. 1998 májusának tájára vitára bocsátható állapotban kell lennie a saját nevelési programnak;

3. 1997. szeptember–1998. május: a programírás időszaka;

2. 1997 nyara: a programírás útjának eldöntése az elkészült helyzetkép alapján;

1. 1996–1997-es nevelési év: a program-előkészítő munkálatok ideje.

Természetesen az időrendi táblázat adatai az általános előírások tükrében készültek, a helyi igények és szükségletek módosíthatják az egyes időpontokat.

A felvetett kérdések napjaink óvodapedagógusainak dilemmáit tükrözik. A válaszokkal az óvodák munkáját szeretnénk segíteni.

Végezetül minden szakmáját szerető, azt hivatásának tekintő óvodapedagógus felteszi magának a kérdést: a saját nevelési programmal eredményesebb lesz-e a nevelőmunkája?

A saját nevelési program – akár választott, akár adaptált, akár megírt nevelési program – nem ad garanciát arra, hogy a kisgyermekek nevelése, azaz az iskoláskor előtti nevelés eredményes lesz. A gyermekek szempontjából legmegfelelőbb saját nevelési program csak a gyermekek nevelésének, fejlődésnek a lehetőségét teremti meg. Minden a megvalósítás során dől el: a tervezett nevelési program mellett egyéb eseményeknek, hatásoknak is ki vannak téve az óvodában a gyerekek. Fontos tehát, hogy a programkészítő és az azt jóváhagyó óvodapedagógusok erre is gondoljanak programírás közben.

Az óvodapedagógusi munka nemcsak szakma, hanem hivatás is, és mivel a gyermekek érdekeit szolgálja, nem mindegy, hogy mit teszünk, mit érzünk, mit valósítunk meg.

Bárdossy Ildikó

Esély és iskola(rendszer)

Nemzetközi tapasztalatok

Hogyan lehet esélyt adni a fiataloknak arra, hogy az információs társadalomban – útban a tanuló társadalom felé – megtalálják helyüket az életben, a munka világában? Milyen iskola(rendszer) képes arra, hogy olyan kompetenciákat alakítson ki, olyan értékeket, ismereteket közvetítsen, olyan képességeket fejlesszen ki, melyek a fiatalok mind teljesebb körét támogatják az egyéni érvényesülés megtalálásában? Milyen iskola(rendszer) tudja ellensúlyozni a társadalom, a család és az iskola funkcionális zavaraiból eredő kudarcokat, hátrányokat, lemaradásokat, lemorzsolódásokat? Miképp lehet a versenyt, a piacgazdaságot, s egyúttal a társadalom kohézióját (integritását) is megtartani vagy megteremteni?

Vajon az oktatásügynek, a létező iskolarendszernek van-e felelőssége, van-e részesedése a fenti kérdésekre adandó, adható válaszok kimunkálásában? Az Iskolakultúra hasábjain *Solymosi Judit* valamint *Trencsényi László* tollából olvashattunk már azokról a francia, illetve dán intézménytípusokról – a Maison Familiale Rurale-ról, valamint az Ungdomskole-ról –, amelyek sajátos rétegigényeket kielégítve alapozzák s többszörözik meg a fiatalok egy jelentős körének életesélyeit.

Ez az írás – újabb adalékul szolgálva – azokból az intézményekből mutat be, villant fel egy néhányat, melyek iskolarendszerükben legitimek, s vállalják, hogy gondoskodjanak az iskolákból bármely oknál fogva kimaradó, illetve a sajátos problémákkal, beilleszkedési, tanulási, pályaválasztási, munkába állási nehézségekkel küszködő fiatalok egyre gyarapodó köréről.

Ifjúsági centrumok Svédországban

A rugalmas és nem visszafordíthatatlan választásra épülő komprehenzív oktatási rendszer mellett szavazó svédek – azon túl, hogy kilencosztályos iskoláikban (grundskola) többféle programot nyújtanak, lehetővé teszik a program- és tantárgyválasztást, s módot adnak az érdeklődés és képességek szerinti haladásra – gondoskodni kívánnak azokról a fiatalokról is, akik vagy nem tanulnak tovább, vagy még nem döntöttek sorsuk további alakulásáról. Ők időt, társadalmi törődést, sajátos intézményi kereteket kapnak.

Az Ifjúsági Centrum (Youth Centre) *(1)* a Svéd Parlament döntése alapján született. E döntés kimondja, hogy az iskolák felelősek a fiatalokért, felelősek azért, hogy minden tizennyolc éven aluli személy találjon magának egy helyet, ahol tanulhat és dolgozhat.

Az ifjúsági centrumok azokat a fiatalokat fogadják folyamatosan, év közben is, akik nem tanultak tovább, akik szociális, kulturális hátrányok, személyes konfliktusok miatt iskoláik abbahagyására kényszerültek, akiknek további felkészülésre van szükségük ahhoz, hogy helyüket felsőbb iskoláikban megállhassák, akik még nem döntötték el, milyen irányban is szeretnék tovább képezni magukat. A hátrányokkal küszködő, hiányosságokat felhalmozó, tanácstalan vagy egyszerűen csak másfajta tanulási tapasztalatszerzési lehetőségeket igénylő fiatalok számára adnak még időt, és sokféle lehetőséget az ifjúsági centrumok annak érdekében, hogy ők is megtalálhassák saját szerepüket és dönthesse-

nek a továbbiakról. Az ifjúsági centrumok nyitva állnak minden olyan tizennyolc év alatti fiatal előtt, akik nem járnak más oktatási intézménybe. Az ezen intézményekben folyó munka alapja, hogy kielégítsék minden egyes fiatal igényeit, hogy a tanulási, tapasztalatszerzési, önkipróbálási lehetőségek széles skáláját nyújtsák számukra. Az ifjúsági centrumok sajátos módon segítik a fiatalokat abban, hogy – akár egy oktatási intézményben, akár a munkaerőpiacon – valahol megtalálják helyüket. A fiatalokkal pályaválasztási tanácsadók foglalkoznak, akik megismertetik, megtapasztaltatják velük – külső intézményekkel, szervezetekkel együttműködve – a munkaerőpiaci helyzetet, az elhelyezkedési lehetőségeket és feltételeket. A „szociális tisztviselők" és „egészségügyi tanácsadók" a szociális és egészségügyi problémák kezelésében, megoldásában, ez irányú programok szervezésében partnerek. A tanárok egyéni vagy kiscsoportos foglalkozásokon segítik a fiatalokat abban, hogy behozzák lemaradásukat, pótolják hiányosságaikat, kiteljesítsék tudásukat. A tovább tanulni szándékozók jobban elmélyedhetnek a szükséges tárgyakban, csiszolhatják tanulási technikájukat. Az elméleti és gyakorlati tanulási terveket – azt, hogy mivel szeretnék, illetve mivel szükséges eltölteni az idejüket –, a fiatalok az intézményben dolgozókkal közösen készítik el.

Az ifjúsági centrumok azokat a fiatalokat fogadják folyamatosan, év közben is, akik nem tanultak tovább, akik szociális, kulturális hátrányok, személyes konfliktusok miatt iskoláik abbahagyására kényszerültek, akiknek további felkészülésre van szükségük ahhoz, hogy helyüket felsőbb iskoláikban megállhassák, akik még nem döntötték el, milyen irányban is szeretnék tovább képezni magukat. A hátrányokkal küszködő, hiányosságokat felhalmozó, tanácstalan vagy egyszerűen csak másfajta tanulási tapasztalatszerzési lehetőségeket igénylő fiatalok számára adnak még időt, és sokféle lehetőséget az ifjúsági centrumok annak érdekében, hogy ők is megtalálhassák saját szerepüket és dönthessenek a továbbiakról.

A kormánynak a fiatalok foglalkoztatásáról szóló tervezete lehetővé teszi, hogy az ifjúsági centrumokba kerülő fiatalok időlegesen „állást" kapjanak, adott munkahelyeken kipróbálhassanak néhány szakmát. A fiatalok „asszisztensekként" dolgoznak egy-egy mester mellett, aki munkájukat, munkahelyi tanulásukat irányítja. Sok fiatal választja a munkahelyi tapasztalatszerzéssel párosított tanulást. Akadnak persze olyanok is, akik a szükséges ideig csak a hiánypótló, illetve felkészítő tantárgyi tanulással foglalkoznak. Mások a sokféle területet – pl. élelmiszeripart, egészségügyet, építőipart, művészeteket stb. – átfogó pályaválasztási, pályaorientációs tanfolyamokon is részt vesznek.

Az Ifjúsági Centrumon belül működnek „humán műhelyek" is, amelyek olyan gyerekekkel foglalkoznak, akik pszichológiai vagy szociális okok miatt nehezen tudnak beilleszkedni a hagyományos iskolákba, illetve a munkahelyekre. Nagy szerepük van a „kommunikációs csoportoknak" és az „egyéni tanácsadásnak" is.

Az intézményben eltöltött idő – az igények, vállalások, rászorultság és további tervek által meghatározott módon – egyénenként változó, általában néhány hónaptól egy-két évig terjed.

Az egyik göteborgi centrum munkatársai öt éven keresztül követték figyelemmel volt tanítványaik sorsát, akiknek kilencven százaléka egyértelműen sikeresnek bizonyult további tanulmányai során vagy a munkahelyén: „Megtanulták egy új módját annak is, hogyan éljék saját életüket." *(2)*

Efterskole-k Dániában

Demokratikusan, humánusan építkező és működő iskolarendszert mondhatnak magukénak a dánok is. *(3)* A tanulók igényeit, eltérő fejlődésük érési ütemét elfogadó, tiszteletben tartó és megengedő iskolarendszert építettek fel, rugalmas átmenetekkel, beépíthető, további felkészülésre módot adó plusz évekkel. Annak ellenére, hogy akár a kilenc évfolyamos egységes iskolában vagy a választható – még egy évet az általános képzésben maradni engedő – tizedik osztályban, akár a középfokú oktatásban nagy hangsúlyt fektetnek az osztályszintű és egyéni tanácsadásra, a mindennapi életvitelhez, tanuláshoz, továbbtanuláshoz, pályák, munkahelyek, munkakörök megismeréséhez szükséges ismeretek, tapasztalatok megszerzésére, akadnak olyanok, akik kimaradnak, s olyanok is, akik még több időt, még szélesebb körű tapasztalatszerzési lehetőséget igényelnek. A dán társadalom, a dán oktatásügy irányítói és működtetői sem engedhetik meg maguknak azt, hogy ne foglalkozzanak az iskolákból kimaradókkal, a sajátos problémákkal küszködőkkel, a másfajta tanulást igénylőkkel. Ezért is teremtették meg e problémák kezelésére vállalkozó intézmények hálózatát. Ezen intézmények egyike az *Efterskole.*

Az Efterskole (az „iskola utáni iskola" vagy „utóiskola") a 14–18 év közötti fiatalok ismert és igényelt bentlakásos intézménye. Dániában kétszáznál is több ilyen iskola működik. Ezeket az iskolákat azok a fiatalok választják szívesen, akik otthoni, iskolai, tanulási problémákkal küszködnek, akik ki akarják próbálni önállóságukat, akiknek szükségük van arra, hogy további döntéseikhez időt nyerjenek, s egyúttal igénylik azt is, hogy felelős döntéseikre felkészüljenek. Gazdag kínálattal rendelkező élet- és tapasztalati térben mozgva, sok együttes élményre, önálló, szabad választásra, felelős döntésre van módjuk. Személyre szabott és csoportos, elméleti és gyakorlati tanulási, önkipróbálási szituációk megszervezői, megélői, értékelői. Az intézményben eltöltött egy–három év alatt lehet felkészülni a kilencedik vagy a tizedik év utáni vizsgákra, illetve el lehet dönteni, hogy ki milyen középiskolát, milyen továbbtanulási irányt, milyen további életutat választ magának.

„Személyes karrier" projektek Finnországban

A finn Oktatási Minisztérium meghatározása szerint „Finnországban az oktatáspolitika a társadalompolitika integráns része. Az oktatás olyan általánosabb célokat követ, mint az állampolgárok közötti egyenlőség növelése, érvényesülési lehetőségeik bővülése, valamint az életszínvonal emeléséhez, az élet minőségének fejlesztéséhez szükséges feltételek megteremtése". *(4)*

Kilencosztályos integrált, belsőleg differenciált és rugalmas képzést nyújtó általános iskoláikban (peruskolu) a finnek – de középfokú intézményeikben is – különös figyelmes fordítanak arra, hogy a diákok ne csak ismereteket kapjanak, hanem azok megszerzéséhez, értékeléséhez, valamint a konkrét eredményekhez szükséges képességeik is fejlődjenek.

A svédekhez és dánokhoz hasonlóan ugyanakkor ők is gondoskodni kívánnak az iskolákból kimaradó, problémákkal, beilleszkedési, tanulási, pályaválasztási, munkába állási gondokkal küszködő fiatalokról.

Az Oktatási Minisztérium és a Mannerheim Gyermekvédelmi Liga támogatásával egy, egész Finnországot átfogó – „Omaura" (Személyes karrier) elnevezésű – nemzeti hálózatot építettek ki. Ennek keretén belül összefogják és támogatják a fiatalok segítésére szerveződő programokat, projekteket. A hálózat intézményeibe léphetnek azok a fiatalok, akiknek nehézségeik támadtak a hagyományos iskolákba való beilleszkedéssel kapcsolatban, akiknek másfajta tanulási módszerekre van szükségük ahhoz, hogy megszerezzék – alap- és középfokú iskolai – tanulmányaik befejezését igazoló bizonyítványukat, akik tanulmányaikat befejezve sem szakképzettséggel, sem munkába állási lehetőséggel nem rendelkeznek. A cél ezen fiatalok perifériára kerülésének megakadályozása, a devianciák megszün-

tetése, az alapbizonyítványok megszereztetése, és a tanulmányok folytatásának ösztönzése. A szóban forgó programon belül nagy szerep jut a tevékenységen, tapasztalatszerzésen alapuló, a valóságos élethelyzetekben is szerveződő tanulásnak és munkának. *(5)*

A „Várost Átfogó Alternatív Oktatási Program" New York-ban

Az amerikai középiskolák ugyan sok fiatal igényét kielégítik, mégis akadnak olyanok, akik a hagyományos középiskolák keretei között nem boldogulnak. Vannak olyan diákok, akiknek szükségük van arra, hogy elméleti és gyakorlati tudásukat összekapcsolják. Vannak olyanok, akik támogatásra, személyes figyelemre szorulnak, akik segítséget várnak ahhoz, hogy saját programjukat megteremtsék. Vannak olyanok, akik tehetségüket, sajátos képességeiket a hagyományos középiskolában nem tudják kibontakoztatni.

New York oktatásügyének irányítói és oktatásügyi szakemberei fontosnak tartották, hogy „biztonsági hálót" létesítsenek és „zöld utat" biztosítsanak ezen fiatalok számára is. 1983-ban hoztak létre egy „Várost Átfogó Alternatív Oktatási Programot", s ettől kezdve – e program keretében – fogják össze a már több éves hagyományokkal rendelkező, s az újabb igények által életre hívott ifjúsági intézményeket, alternatív iskolákat. *(6)*

Céljuk, hogy

– támogassák az „Alternatív Oktatás" programjait és iskoláit, ennek keretében azokat a fiatalokat, akik a legkülönbözőbb okok miatt kiszorultak a hagyományos iskolákból;

– összhangot, kapcsolatot teremtsenek a különböző alternatív iskolák és programok között, elősegítsék a kölcsönös tapasztalatokra épülő, együttműködésen alapuló programfejlesztéseket;

– népszerűsítsék az alternatív középiskolákat és programokat, támogassák kiterjesztésüket, s ezáltal is csökkentsék a lemorzsolódók számát, problémáit.

Munkájuk eredményeként 1983 és 1992 között háromszorosára nőtt az alternatív iskolák, programok száma (97-ről 300-ra), megkétszereződött a programokban résztvevő fiatalok száma (16500-ról 31500-ra). E lehetőségek nélkül sokan elvesztek volna önmaguk és nemzetük számára is.

Az alternatív iskolák és programok általánosítható jellemző jegyei az alábbiak:

– valamennyi az Oktatási Minisztérium által elfogadott intézmény, az oktatási rendszer teljes jogú tagja;

– azokat a diákokat támogatják elsősorban, akik a hagyományos középiskolákban nem boldogultak, s azok elhagyására kényszerültek;

– általában kicsik, de a nagyobb intézmények is kisebb egységekre tagolódnak, ezáltal is erősítve a személyes egymásra figyelés lehetőségét;

– a tanárok többsége „tanácsadóként" vesz részt az oktatásban, legtöbbjük a tevékenységközpontú tanulást népszerűsíti;

– van családsegítő, pályaválasztási, pályaorientációs, valamint egyéni tanácsadó és személyes fejlődést segítő programjuk;

– legtöbbjük egyéni haladási ütemet engedélyez, az egyéni fejlődést támogatja, s csak azért kapnak – bizonyítván megszerzéséhez, vizsgák letételéhez nélkülözhetetlen – „kreditet" a fiatalok, amit elvégeztek, teljesítettek;

– a diákok nyolcvan százaléka külső tanulási színtereken is tanul;

– nagyszámú későbbi „diplomás" kerül ki ezekből az intézményekből;

– számos program a lakosság különleges igényeit elégíti ki: pl. kábítószer-rehabilitáló program, írástudatlan, túlkoros, otthontalan, bevándorló, családos fiatalok programjai.

Néhány a működő programok, iskolák közül:

– A „Career Education Center" – otthontalan vagy ideiglenes otthonnal rendelkező, nevelőszülőknél élő fiatalok tanulását, képzését, pályaválasztását támogatja, azokét a fiatalokét, akik iskolakerülők voltak, akik gyakran szenvedtek kudarcot korábbi iskoláikban.

– A „Liberty High School" – a bevándorlók tanulását, iskola- és szakmaválasztását segíti.

– A „Vocational Training Centre" – pályaorientációs és „üzleti" programja azokkal a tíz, tizenegy és tizenkét osztályos fiatalokkal foglalkozik, akik a hagyományos rendszerben nem tudnának leérettségizni.

– A „You Projekt" – a nevelőszülőknél élő, a fiatalkorúak börtönéből szabadult, az iskolából sokáig hiányzó fiatalok felzárkóztatását, és megfelelő iskolákba történő visszakerülését támogatja.

– Az „Urban Academy" – azoknak a fiataloknak nyújt lehetőséget, akik vizsgálódva, kérdezősködve, próbálkozva, kipróbálva és megtapasztalva képesek csak tanulni, s akik ennek hiánya miatt a hagyományos iskolarendszerben csak gyenge eredményeket értek el. A program tanártovábbképzést is vállal.

– A „City as School" – a középfokú, gyakorlatorientált, tapasztalati tanulásra építő képzés egyik lehetséges alternatívájaként – 1972-ben kezdte meg működését. A program tizenöt diák, négy tanár, s négy gyakorlóhely összefogásával indult. Ma a City as Schoolnak (CAS-nak) közel kétezer diákja, nyolcvan tanára van, s a fiatalok több száz gyakorlóhely közül választhatnak. Ennek az iskolatípusnak is kialakult egy nemzeti hálózata, melyet a New York-i iskola fog át és támogat. City as School (azaz: Város mint Iskola) típusú intézmények működnek többek között Kaliforniában, Alaszkában, New Jerseyben, Virginiában és Floridában.

A CAS – azon túl, hogy állami vizsgára is felkészíti tanítványait – nem hasonlít semmiféle hagyományos keretek közt működő középiskolára. A közvetlen tapasztalaton, sokféle kutatáson, önálló tevékenységen és felfedezésen alapuló tanulás színtere az iskolát körülvevő, és a tágabb környezet. A pedagógiai program alapvető jellemzője az, hogy a fiatalok képzésébe, tanításába bevonja a település közösségeit, munkahelyeit, megteremtve ezáltal az elméleti és gyakorlati (az iskolában és a gyakorlatban is történő) tanulás egységét, az önmegismerés és önfejlesztés számtalan lehetőségét. A faitalok számos órát töltenek ipari, kereskedelmi, kulturális, szolgáltató intézményekben, vendéglátó egységekben, kommunális, politikai, üzleti szervezeteknél vagy egyéb létesítményekben, azaz az ún. gyakorlóhelyeken. A fiatalok – gyakorlóhelyeken történő – tanulását irányító szakemberek, az ún. mentorok szorosan együttműködnek a CAS tanáraival. A mentorok legtöbbször modellként állnak a fiatalok előtt. Munkájukkal nemcsak szellemük, de jellemük fejlődését is segítik.

A CAS vállalja, hogy teret ad a fiatalok önálló, felelős döntéseinek, támogatja azok megvalósítását. A fiatalok a CAS által összeállított katalógusból választhatják ki azokat a gyakorlóhelyeket, melyek érdeklődésüknek, képességeiknek, hajlamaiknak, további tanulási, munkába állási terveiknek a leginkább megfelelnek. A gyakorlóhelyek, illetve az iskolai kurzusok követelményeinek teljesítése esetén a fiatalok meghatározott tárgykörökből „krediteket" szerezhetnek, melyek szükséges feltételei a továbbtanulásra vagy munkába állásra feljogosító bizonyítványoknak.

Fontos szerepe van a CAS-on belül működő Tanácsadó és Szolgáltató Tagozatnak. E tagozat munkatársai és programjai nemcsak a személyes, illetve korosztályi problémák megoldásához, nemcsak az önismeret fejlesztéséhez járulnak hozzá, hanem ahhoz is, hogy a fiatalok a rendszeres jelenléte és egyéb követelmények teljesítése esetén „kreditet" is szerezzenek, például egészségügyi ismeretekből vagy szociális tanulmányokból, esetenként társadalomismeretből vagy angolból. A fiatalok az alábbi kurzusokra iratkozhatnak be, az alábbi csoportok munkájában vehetnek részt: „Csoportdinamika"; „Személyes fejlődés"; „Azonos korúak csoportja"; „Van élet a CAS után?"; „Egyetemi továbbtanulás"; „Önálló élet"; „Pszichodráma"; „Diákok a társadalmi változásokért"; „Nők a társadalomban"; „Fiatal szülők"; „Családi tanácsok"; „Egyéni tanácsadás"; „Kultúrák közötti program"; „Sikeresség az életben"; „CAS forródrót: alkohol, kábítószer, pozitív alternatívák".

Ez a modell – mint az alapítók vallják – kisebb vagy nagyobb lakókörzetben, városi, külvárosi vagy vidéki környezetben egyaránt működtethető. *(7)*

A Die Stadt als Schule Berlinben

Európában – felismerve a City as School értékeit és érzékelve a társadalmi igényeket – elsőként a berliniek vállalkoztak arra, hogy létrehozzák a Die Stadt als Schule-t. Berlinben évente több ezer középiskolás fiatal – a megfelelő korosztály mintegy tizenöt százaléka – hagyja el az iskolát végbizonyítvány nélkül. Sokak szerint az iskolából kimaradóknak – statisztikában is rögzített – magas százaléka csak a jéghegy csúcsát mutatja. Rajtuk kívül is sok olyan tanuló van, akik a hagyományos osztálytermi tanulás keretei közt számtalan nehézséggel küzdenek az iskolában. Sok iskolában a klasszikus tantárgyak anyagát teoretikusan és elvontan közvetítik, gyakorlati visszacsatolás nélkül. Az iskolák jelentős része képességeket hagy kihasználatlanul, s a tanulásban szükségtelen korlátokat is emel, és csökkenti a tanulási motivációt. *(8)*

A programot előkészítő – tanárokból, szociálpedagógusokból, tudományos szakemberekből álló – csoport több kísérletet tett arra, hogy kezdeményezéseik az iskolarendszer keretein belül is polgárjogot nyerjenek. E próbálkozások kezdetben hiábavalónak bizonyultak, ezért a szóban forgó csoport nem iskolakísérletként, hanem ifjúsági kísérletként indította el a programját. A programtervet a berlini parlament megvitatta, elfogadta, s ily módon a központi költségvetésből is támogatásban részesült. Az 1987-ben indult ifjúsági modellkísérlet létével, működésével bizonyította, hogy hasonló típusú kezdeményezéseknek az oktatásügyben, az iskolarendszerben is helyük van. A Die Stadt als Schule 1992-től – a modellkísérlet második felében – immár a 9. és 10. osztályokra kiterjedő iskolai modellkísérletként folytathatja munkáját.

A hagyományos iskola és a berlini „Város mint iskola" közötti különbségeket az alábbi összevetés érzékelteti:

Ismertetőjegyek	*Hagyományos iskola*	*Stadt als Schule*
Képzési forma Központi cél	Oktatás: tananyag közvetítése „anyagorientáltság"	Gyakorlati tanulás: tapasztalatok szisztematikus feldolgozása „tanulóorientáltság"
Tanulás színtere	Osztályterem Egyéb iskolai terek	A város: sokféle tevékenységi és képzési lehetőségeivel és munkaszituációival
Curriculum	Az állam előírása – kerettervek, tantárgyak, évfolyamok és iskolatípusok szerint lebontva, az adott iskolatípusok adott évfolyamain belül – minden tanulóra érvényes	A fiatal érdekeikből kiinduló egyéni képzési program, mely valós élethelyzetekben folytatott tevékenységekhez kapcsolódó cselekvési, kutatási feladatokat tartalmaz, melyekben a gyakorlati tapasztalatok elméleti összefüggések meglátásához és megértéséhez vezetnek el
Értékelés	Mennyiségi: osztályzatok, bizonyítványok, záróvizsgák alapján történő szelekció	Minőségi: a fejlődést pedagógiai és módszertani kritériumok alapján leíró és értékelő tanulmányi jelentések
Iskolai hétköznapok megszervezése	Tanulócsoportok és tananyagtartalmak váltakozása rövid időközökben (az adott órarend szerint), sok tanulóval folytatott munka	A hét felosztása a három képzési egységnek megfelelően: gyakorlati tanulási projekt, tantárgyi csoport, kommunikációs csoport, tanácsadás, egyéni és teambeszélgetések
Tanulási szituációk kialakítása	Tanári munka: módszer, eszköz, tevékenység- és szankcióformák	A pedagógus kooperációja a fiatallal és a gyakorlati mentorral

Kommunikáció	Tanár–tanuló: erősebben asszimmetrikus, a tanár dönti el, hogy ki, mikor, kivel, milyen ódon kommunikál, kevés alkalom nyílik egyéni beszélgetésekre	Pedagógus–fiatal: kevésbé asszimmetrikus, fokféle kommunikációs helyzetet és döntési lehetőséget biztosít; fontos szerepük van az egyéni beszélgetéseknek
Intézmény	Betagozódás egy igazgatási hierarchiába	Önszerveződő, a résztvevők felelősségére építő projektmunka
A munka átláthatósága	Inkább csekély, mivel a tanár egyedül illetékes a pedagógiai tevékenységben	Inkább magas, mivel a résztvevők (a tanár, a mentor, a tanuló egyaránt) illetékesek a pedagógiai tevékenységben
Tanárszerep Pedagógusszerep	Oktató: – tananyagközvetítő – nevelő – szankcionáló – az iskolai feladatok kivitelezője.	Képzési tanácsadó, képzési alkalmak szervezője: – személyes tanácsadó – tanulásszervező és segítő – gyakorlóhelyek feltárója. *(9)*

Újabb tíz projekt kezdte meg működését Berlin, valamint két Kelet-európai program – a szentpétervári produktív tanulási projekt, illetve a pécsi „Város mint iskola" – tapasztalatainak felhasználásával, a Produktív Tanulás Európai Intézetének (Institute for Productive Learning in Europe, Berlin) támogatásával. *(10)*

Jegyzet

(1) Youth Centre. What's that? Göteborgs Stad 1992, 12. old.
(2) PERSSON, OLLE: *A structure for analysing an activity of „Productive learning" at Youth Shop.* Youth Centre, Göteborg, Sweden, Göteborgs Stad 1992, 10. old.
(3) Education in Denmark. A Brief Outline. Manuscript, 1993.
(4) NÉMETH ÁGNES: *Finnország oktatási rendszere.* OPKM, Bp. 1985.
(5) LAMPINEN, PIRJO: *Owncareer Finland 1993.* INEPS Material Nr. 7. Paris 1994, 75–82. old.; ITALA, JAAKKO: *Omaura Projektit.* Mannerheimin Lastansuojeluliitto. Mikkeli 1994.
(6) FERNANDEZ, JOSEPH A.: *Alternative Education in New York City. Newsletter for the office of alternative high schools and programs.* Spring, New York 1992, 12. old.
(7) A City as School programjáról, működéséről lásd bővebben: BÁRDOSSY ILDIKÓ: *Város mint iskola avagy „Ahol mindenki egy csillag".* (A könyv egy fejezetét írta: KOVÁCSNÉ TRATNYEK MAGDOLNA.) Calibra Kiadó, Bp. 1993, 131., old.; BAKÓ GYÖNGYI–BÁRDOSSY ILDIKÓ–SZTANÁNÉ BABITS EDIT: *Csak az iskola lehet „iskola"? A New York-i Város mint Iskola.* (City as School) Embernevelés, 1991. 3–4. sz., ill. Fejlesztő Pedagógia, 1992. 3–4. sz.; *City as School: New York City Board of Education.* Demonstration Manual, New York 1988; City as School: *Where the city is your classroom. September, 1991–June, 1992.* New York 1992. (Az angol nyelvű anyagok feldolgozásánál közreműködött: MOLNÁR BEÁTA.)
(8) Konzeption der Stadt als Schule Berlin. Materialien (Berlin). 1987. 2. sz.
(9) A Die Stadt als Schule programjáról, működéséről lásd még: BAKÓ GYÖNGYI–BÁRDOSSY ILDIKÓ: *Egyénre szabott képzési, tanulási lehetőségek egy szociálpedagógiai modellkísérletben.* Fejlesztő Pedagógia, 1991. 2. sz.; *Die Stadt als Schule Berlin. Erganzender und abschiessender Bericht über den vierjährigen Modellversuch.* „Die Stadt als Schule Berlin" Materialien Nr. 13. Hrsg. Projektgruppe „Die Stadt als Schule Berlin", 1991; DORIT GRIESER–INGE MILLEG: *Entwicklung der Pädagogenrolle an einer „produktiven Schule".* Berlin 1991; INGRID BÖHM–JENS SCHNEIDER: *Eine Struktur zur Vorbereitung von einem Bericht über den Verlauf und die Ergebnisse einer mehrwöchigen Aktivität „Produktiven Lernens"* INEPS Materials Nr. 5. Vilafranca del Penedes 1992; *Konzeption der Stadt als Schule Berlin.* Materialien Nr. 2. Hrs.: Initiativgruppe „Die Stadt als Schule Berlin" gefördert von der Fachhochschule für Sozialarbeit und Sozialpedagogik. Berlin 1987; *Leitlinien des Schulprojekts.* Berlin 1989.
(10) BÁRDOSSY ILDIKÓ–KOVÁCSNÉ TRATNYEK MAGDOLNA–MOLNÁR BEÁTA: *Die Stadt als Schule Pécs, Ungarn. = Produktives Lernen – eine Bildungschance für Jugendliche in Europa.* Institut für Produktives Lernen in Europa (IPLE) Schibri Verlag, Berlin 1996, 113–140. old.

Irodalom

SOLYMOSI JUDIT: *„Családi iskolák" Franciaországban.* Iskolakultúra. 1995. 11–12. sz., 64. old.
TRENCSÉNYI LÁSZLÓ: *Gyermek és demokrácia – dániai tanulmányút.* Iskolakultúra. 1994. 19. sz., 73–76. old.
FERRAN, PIERRE: *L'école de la rue. Une education ouverte sur le milieu.* Les Editions ESF, Paris 1977, 166 old.

Takács Géza

Egy szabad iskola problémái

I. rész

Az Alternatív Közgazdasági Gimnázium pedagógiai munkájának értékelésére pedagógusként vállalkoztam. Az élményt kerestem, igyekeztem minél több AKG-s pillanat részesévé válni, arcokat, mozdulatokat, szavakat tanulmányozva közelíteni az iskola lelki alkatának a megértéséhez. Érzelmileg felkavaró munka volt.

Érzelmekkel fűszerezett bevezető

Nem láttam még efféle nyitott iskolát. Egészen más hely, mint az eddigiek, ahol jártam vagy dolgoztam. Nemcsak arról van szó, hogy elvétve akadnak itt bezárt ajtók, hanem arról is, hogy itt a pedagógiai cselekvés nyilvánossága majdnem olyan természetes és magától értetődő, amilyenre ez ideig magam mindig vágyakozva, de együttal félve is gondoltam. A nevelői szobák, a tantermek, az „igazgatói", *(1)* a klub, a műhelyek, a munkaközösségi tanárik nem különítenek el, nem idegenítenek el, nem zárnak el senkit senkitől. Nem védenek senkit senki ellen. Csak munkát választanak el munkától, beszélgetést a beszélgetéstől, csendet a zajtól, zenét a zenétől. Diákok ülnek tanáraik asztalánál, munkába merülve, tanárok ülnek a diákokkal egy körben, és folyik a tanítás.

Az AKG szentélyeibe nem nehéz bejutni, az iskola hagyja szemügyre venni magát, sőt azt szinte programján túli természetességgel teszi. Ezért az érzékcsalódás elkerülhetetlen. Ott lehettem az éjszakába nyúló, gyakran forró hangulatú hétfő esti megbeszéléseken, beülhettem az iskolapadba a diákok közé, úgy, mintha a saját helyemet foglaltam volna el. Bárkit megszólíthattam anélkül, hogy magyarázkodnom kellett volna, nem néztek rám kíváncsian vagy gyanakodva, úgy érezhettem, akár közülük való is lehetnék. S persze aztán kiderült, mégsem, sőt egyáltalán nem. Mert a történet azért az övék. Az AKG nem titkolózik, de ettől még nem válik könnyebben láthatóvá.

Nem tagadom érzéseim kuszaságát. Irigye vagyok az iskolának, irigylem kiváltságait, szabadságát. Van itt egy iskola, olyan mindennapi adottságokkal és lehetőségekkel, melyekről az iskolák többsége 2000 után is csak ábrándozhat még egy ideig. A szembesülés ingerültté tesz a jómódú AKG-vel, de a szegénységükkel hivalkodó vagy a szegénységüket alázattal viselő iskolákkal szemben is. Hiúságom sérül, belátva, az AKG-sok csatáját én aligha nyertem volna meg. Büszke vagyok rájuk, a pedagógusoknak a rendszerváltás során tanúsított helytállása mellett érvelve az AKG a kézenfekvő példám. (Van egy folyton bővülő AKG-s legendáriumom, s ebből úton-útfélen mesélek feleségemnek, barátaimnak, kollégáimnak, érezve-éreztetve, az AKG-s kapcsolat nemesít – szabaddá tesz.) Büszke vagyok rájuk, hiszen igazolták a szakma becsületét, s nemcsak úgy általában, hanem az iskolarendszer nagyfejű hivatalaival és öntelt szakintézményeivel szemben különösen (melyek sokáig, elviselhetetlenül sokáig őrizték annak látszatát, hogy csak általuk lehet valamire jutni), hiszen nélkülük, sőt ellenükre lett az AKG az, ami.

Féltékeny vagyok az AKG tanáraira, akiknek némelyike olyan szeretett kap diákjaitól nap mint nap, amelyből nekem kevéske is évekre elég volna. *(2)* Engesztelhetetlen vagyok az AKG fogyatékosságaival szemben. Hogy teheti meg velem, velünk azt, hogy gyengének, bizonytalannak, ügyetlennek tűnjön fontos dolgaiban is akár. És persze kitün-

tető érzés az AKG megbízásából foglalkozni az AKG-val, egy legendás alapítást, egy neveléstörténeti jelentőségű intézményt vizsgálni, közel férkőzni titkaihoz.

Ez a beszámoló az iskola felkérésére készült. Olyan olvasó előtt vizsgázom tehát, aki eredendő fölényben van velem szemben. Ha úgy véli, édeskevés tapasztalatra támaszkodva fogalmazok, igazat kell neki adnom. Minden igyekezetem ellenére is töredékes és alkalmi benyomások alapján írok. Mit ér a megfigyelt hatvan-hetven óra a heti háromnégyszáz megtartott iskolai órához képest? Mit deríthettek ki a minduntalan félbemaradt, suta, néha mesterkélt, erőltetett beszélgetések az iskolai élet belső gazdagságáról? *(3)* (Vannak tanárok, akiket a vizsgálódás végeztével is csak látásból ismerek; mit mondhatnék nekik, róluk?) Mivel azonban nem volt célom, hogy az iskolát részleteiben is megítéljem – fel sem merült bennem, hogy az AKG-ban folyó munka pontos és szabatos, a személyi teljesítményeket is mérlegelő leírására vállalkozhatnék –, egy távolságtartó hiteles iskolakép megformálása azért nem tűnt lehetetlennek. Kritikai észrevételeik gyűjteményét állítottam össze. Szóvátéve mindazt, amin iskolai sétáim során megütköztem, vagy mert pedagógiai tapasztalataim alapján helytelennek ítéltem, vagy mert az AKG általam lassan kiismerni vélt belső logikáját sértette, azzal ellenkezni látszott. (Amiből természetesen egyáltalán nem következik, hogy a pozitív iskolakép taglalása ne tölthetne be hatékony iskolakritikai szerepet.) Az elbeszélés olykor talán kiábrándítóan hat majd, de figyelembe kell venni, hogy olyan célok megvalósításával birkózik ez az iskola, amelyek másutt ábrándként sem vetődnek föl. (Emiatt persze nem lesznek még a hibái is különbek mások erényeinél.) A belső iskolai szabadság megteremtésére irányuló erőfeszítései a magyar pedagógiai próbáját is jelentik, s egyúttal fontos jelzések annak határairól és lehetőségeiről.

Természetesen nem gondolom, hogy az általam felsorolt és értelmezett problémák az iskola pedagógusai előtt ez ideig rejtve maradtak volna. A dolog éppen fordítva áll. Észrevételeim többsége a tanári kritikákból származik. Ezen kritikák egy része régóta örlődik az AKG fórumain, felvetődik szenvedélyes vitákon vagy csendes beszélgetéseken, ám a problémák kezeléséhez szükséges távolságtartás esélyei a túltárgyalással olykor csak romlottak. Itt tehát épp a problémáknak a mindennapi összefüggések közül való kiemelését tekintettem feladatomnak.

Ezen kritikák másik része azonban AKG-s módon már nem jelenik meg, tehát nem fogalmazódik meg nyíltan, nem kerül a pedagógus közösség nyilvánossága elé. Ezt az érintettek azzal magyarázták, hogy pedagógiai közösségük önkritikai funkciója nem működik megfelelően. (És a csalódás csalódást szül. Az önkritikával való elégedetlenség az önkritika elégtelenségét eredményezheti.) A tanárok között meglepően nagy a rezignáltan visszavonulók aránya. Meghatározó személyiségek vélekednek úgy, hogy a saját munkájuk és feladataik elvégzésén túl nem sokat tehetnek, nem kívánnak – nem képesek, nem lehet – többet tenni az iskoláért. (Ez a „nem sok" persze másutt akár elegendő is lehetne.)

Volt ennek a jelenségnek egy rám vonatkozó tanulsága is. Bár értékelő munkámat testületi felhatalmazással végeztem, mégis találkoztam idegenkedéssel, bizalmatlansággal, elzárkózással. Egyszerűen azért, mert az elvi testületi felhatalmazást fontolgatás nélkül megadó tanárra a munkája közben megzavart tanár nem nagyon emlékezett. Erre számítva próbáltam megértetni, miért szeretném, ha mindannyiuk közvetlen, érdemi és személyes jóváhagyásával dolgozhatnék. De hol a formális mozzanat iránti igényem, hol az érdemi megbízói gesztus igénye miatt kellett magyarázkodnom. S ugyan a munkára az iskolavezetés fogadott fel, de mintha csak egy intézkedés foganatosított volna, mintha *Horn György* megbízásommal kapcsolatos ötlete önmagától vált volna határozattá. (Aligha véletlen, hogy a megbízás módját érintő körülményeskedésemet ő értette a legkevésbé.) Gyakran el kellett magyaráznom, mit is keresek én az AKG-ban. (Olykor revizornak is csúfoltak, ki kedves, ki ironikus, ki pedig szarkasztikus árnyalattal.) az egyenrangú iskolapolgárokként deklarált diákok pedig a vizsgálattal, illetve ottlétem okával

kapcsolatban csak akkor tudtak meg valamit, ha az óralátogatások során egy-egy tanár szükségesnek tartotta bemutatásomat. Vagy ha beszélgetéseink közben kiderült, ki is vagyok én voltaképpen. Ebből következik vizsgálatom egyik szembetűnő fogyatékossága. Nem tudtam, hogyan közeledhetnék a szabad AKG-s diákok felé. Úgy vélem, nemcsak nekem, nekik is furcsa lett volna, ha az iskolavezetéssel kötött szerződésre hivatkozom. *(4)* Így hát a helyettesítéseim *(5)* során szerzett kapcsolataimat használtam fel – némi restelkedéssel – a közeledésre: alkalmi és esetleges megoldással kellett tehát beérnem. (Persze azt hiszem, azt, hogy ki kért fel és ki nem, egy kicsit túlbonyolítottam. Mert nem tudtam másként csinálni. Így is hol fáztam a tekintetektől, szavaktól, helyzetektől, hol meg túl melegem lett kotnyeleskedéseim miatt, ritkán voltam minden zavar nélkül.)

Természetesen nem gondolom, hogy az általam felsorolt és értelmezett problémák az iskola pedagógusai előtt ez ideig rejtve maradtak volna. A dolog éppen fordítva áll. Észrevételeim többsége a tanári kritikákból származik. Ezen kritikák egy része régóta őrlődik az AKG fórumain, felvetődik szenvedélyes vitákon vagy csendes beszélgetéseken, ám a problémák kezeléséhez szükséges távolságtartás esélyei a túltárgyalással olykor csak romlottak. Itt tehát épp a problémáknak a mindennapi összefüggések közül való kiemelését tekintettem feladatomnak.

A megkérdezettek között akadtak olyan tanárok, akik érezték vagy ki is mondták: AKG-s problémáik nem tartoznak rám, hiszen az AKG-ra sem tartoznak. Az iskola számukra munkahellyé vált, a kifejezés elidegenedett értelmében, olyan munkahellyé, ahol a cselekvésnek rideg szabályai és barátságtalan korlátai vannak, s ők ugyan elégedettek lehetnek a számukra rendelkezésre álló szabadsággal, de ez az elégedettség, ahogyan a szabadság is, viszonylagos. Nem áll módjukban, nem áll érdekükben vagy nem éri meg nekik, hogy ennek a napról napra újjáteremtendő szabadságnak a személyes és közös maximumáért bármit is tegyenek.

A különböző tanári és tanulói kritikák a személyes szereppel, a személyes feladatokkal kapcsolatos problémákat fogalmazták meg és általánosították. Magam arra törekedtem, hogy ezeket a kritikákat, a kritikai észrevételeimmel együtt az AKG-ra mint közös együttműködési térre, mint közös vállalkozásra, mint egyéni és közös értékmeghatározások hálózatára vonatkoztassam.

Megjelenítési próbák

A problémák tárgyalása előtt, annak érdekében, hogy magunk elé tudjuk képzelni az AKG-t, idézzük fel az alapítás éveit, a nyolcvanas évek második felét.

Az alapító testület huszonhárom tagú volt, közülük tíz férfi, és ők mindannyian szakállasok. A szakáll a hetvenes évek közepétől, amikortól egyáltalán lehetséges volt, hogy egy férfi tanár szakállt viseljen, a szocialista rendszer utolsó leheletéig az állami iskolával szembeni kihívás jele volt. A személyes szuverenitás, az emberi méltóság polgári igényének jelképes gesztusa, az egyenviselettel és az egyenmagatartással szembeni nonkonformista önmeghatározás. Az az iskola pedig, ahol a férfiak mind szakállt viselnek, ahol tehát a függetlenség igénye kollektív formában is megjelenik, egy szelíd forradalom színtere, ahol felhagytak az állami rendből következő kötelező képmutatással, ahol átszakították a közös hazugságok hálóját és az egységesítő akarat világától elválasztottak egy kis új világot. Egy szigetet – ahogyan az Ebihalban *(6)* is olvasható. Képzeljük el ezeknek a

szakállas férfiaknak a dörmögését egy új iskoláról. Szabad akaratukból jöttek össze és senki nem „nyúl" a szavaik közé, amelyekhez rögtön hozzáilleszthetik a mozdulataikat is, ami számukra és a rájuk figyelők számára is a megvalósuló utópia jelenete lehetett. Ez a szakállviselettel jelképesíthető pedagógiai – bár nem pedagógiai természetű és eredetű – radikalizmus adja ennek az indulásnak az alapmotívumát és pátoszát. *(7)*

Ugyanakkor nincs szó arról, hogy egy politikai igény jelentkezne szakmai köntösben; egy polgári módon szabadon művelhető pedagógia igénye a program, eredetileg a lényeges részleteket illetően is jelentős nézetkülönbségekkel. Az alapítók politikailag – kissé visszavetítve – a demokratikus ellenzék és a reformista, liberális baloldal felé vonzódtak. (De a másság az iskola legszűkebb értelmezésébe is belefér, gyakorlatilag is.) S ennek az iskola arculatára nézve is vannak következményei. De csak messziről lehet az iskolát bármely világkép túlsúlyával jellemezni. Közelebbről nézve fontosabb a személyes választás szabadságának tisztelete. *(8)*

Nagyjából egykorúak, a Nagy Generáció „húgai" és „öccsei", a szerencsések, akiknek a hatvanas évek eszméiből több, a közvetlen csalódásokból meg kevesebb jutott, mint a néhány évvel idősebb korosztályok képviselőinek. Az iskola alapító tanárai még fiatalon, de már szakmailag éretten teremthettek itt egy kis birodalmat. Eléggé kijózanodtak már ahhoz, hogy beteljenek vele, de még voltak annyira idealisták, hogy hinni tudjanak a boldogság szigetében. (E jelzővel nem én ragadtattam el magam: „boldogságcentrikus", „jelenelvű", „szigetiskola" – ezek a fogalmak mind az önmeghatározás alapelemei itt, és persze az alapítás gyermekek nélküli első két évének az élményét jelző szavak.)

Nézzünk most egy sokkal későbbi képet. 1995. február 20., délután négy és öt óra között. Nevelési értekezlet volt, mint minden hétfőn. Mióta a testület a pedagógiai vezetést átruházta egy tíztagú választmányra (1994 nyarán), *(9)* azóta ezek az értekezletek eléggé ellaposodtak (pontosabban: a belső erózió a formai elismerés révén nyíltabbá vált); gyakran olyanok, mint másutt, mindenki szeretne minél előbb végezni, a figyelem megosztott, a négyfős iskolavezetés értekezletet vezető tagja kénytelen újra és újra csendet kérni vagy felemelni a hangját, itt is, ott is beszélgetések kezdődnek vagy folytatódnak, többen írásbeli munkáikat végzik, van aki újságot olvas, hogy ne teljék haszontalanul az idő. Az elhangzó információk többnyire csak a testület egy-egy részét érintik. A kérdések és gondok is ritkán közérdekűek, vagy ritkán fogalmazódnak meg eleve és természetes módon a köz számára. Nehezen tudják kizökkenteni a változó összetételű többséget passzív részvételének alkalmi szerepeiből.

Unják az efféle értekezleteket a diákok is, és képviselőik a testületi értekezleten való részvételt általában elszabotálják, *(10)* ha csak nincs valami személyes indítékuk a részvételre. (Egy diák személyes okokból vesz részt, vehet részt a nevelőtestületi értekezleten! És senkinek nem tartozik magyarázattal! És senki nem is kér tőle magyarázatot! Ott van és kész! Ez fantasztikus! – Efféle közbevetéseket a kritikai elemzés közben folyamatosan tennem kellene. Itt-ott meg is teszem, de valójában az olvasónak egy hangnemelőjegyzést kellene a szöveg elé képzelnie, mert csak akkor hallja meg ebből a borongós leírásból az AKG dallamát.)

És hiába nincs kijelölt helye az iskolavezetésnek ezeken az értekezleteken, hiába vannak az egyenrangúak gyűlését kifejező, s persze a tárgyalási helyzet praktikus követelménye szerint is körben a székek és asztalok, a hangulat mégis majdnem olyasféle, mint ahol az igazgatói asztal előtti sorok rendszerint üresen maradnak, a terem legalábbis hátulról töltődik fel, nem a félelem, inkább az iskolai viszonyok és történetek önkéntelen térbeli megjelenítése miatt. Valahogy így zajlott az értekezlet ezúttal is, amíg *Oroszlány* tanár úr nem szólalt fel M ügyében.

M, Oroszlány tanár úr egyik csibéje, *(11)* mértéktelenül sokat hiányzik az órákról, *(12)* nyelvórákra egyáltalán nem jár, az első félévben összesen tíz pontot ért el, *(13)* sorra ír-

ja a nullás dolgozatokat. A patrónusi számonkérés, kritika, és biztatás a látszólagos jó viszony ellenére is hatástalan maradt. Mindezek részletezése után a tanár úr azt javasolta, hogy M-re vonatkozóan függesszék föl az AKG normáit. Kezdjék el számolni a hiányzásait, és fenyegesse M-et a többi középiskolában érvényes szankció, hogy negyven óra igazolatlan hiányzással kikerülhet az iskolából. M-nek szüksége van erre a korlátra, mert sem ő, sem a szülők nem tudják már megállítani, s persze maga M sem képes már megkapaszkodni saját ígéretében és önkritikájában. Szüksége volna hát erre a fenyegetettségre. Kallódása önkéntelen provokáció, amit addig folytat, amíg nem ütközik valamilyen akadályba, vagy amíg teljes csődbe nem jut.

A testület egy pillanat alatt felvillanyozódott. Sorra szót kértek M védelmében. De nem azt bizonygatták, hogy M egy szemernyivel is jobb volna, mint az Oroszlány tanár úr szavaiból kiderült, sőt. Kiderült, hogy M képes volt szemtől szemben hazudni az őt beszámoltatni igyekvő tanárnőnek. Kiderült, hogy M igen rossz véleménnyel van a vele szemben tehetetlenné vált iskoláról. Mintha ez lenne az egyetlen biztos pont az életében, ez az az ítélet, ahonnan kiindulhat és ahova megérkezhet. Nem kétséges, nehéz mellette egyensúlyban maradni, diáknak, felnőttnek egyaránt. S miután a tanárok kipanaszkodták magukat, rávették Oroszlány kollégájukat arra, hogy továbbra is meg kellene próbálnia AKG-s megoldást találni. Alakítottak hát egy „M bizottságot", a tanulóval kapcsolatban álló összes tanár részvételével, s kijelöltek egy közeli délutáni időpontot, amikor összeülnek megvitatni a lehetséges teendőket, hátha van még esély M-mel egy új „szerződésre".

Ez egy példaszerű AKG-s eset. A megszokott középiskolai pedagógiai logika tagadása. Másutt M a hálátlansága miatt olyan indulatot ébresztett volna a testületben, hogy morális emelkedettséggel – és titkolt bűntudattal – zavarták volna el az iskolából. Az AKG viszont nem szereti a morális emelkedettség alatt tátongó szakadékokat, inkább hátrál, s még sarokba szorítani is hagyja magát, akár egyetlen diákja által is. Mert a fegyverhasználatról lemondott. *(14)* Még az sem zökkenti ki az iskolát a rendes kerékvágásból, hogy ilyenkor tisztessége és jóravalósága is kérdésessé válhat. S itt nincs szó képmutatásról, nem a látszatot védték a tanárok. Csak ragaszkodnak az elképzeléseikhez, s az értékek védelmét összeegyeztethetetlennek tartják az értékek alkalmi felfüggesztésével.

A probléma persze az, hogy ez a jelenet mégsem olyan megnyugtatóan katartikus. Azért nem, mert az AKG ebben a helyzetben – és nem először, sőt súlyosabb esetekben is – egyre inkább csak defenzív módon önmaga. Van ereje ahhoz, hogy ne tegye meg azt, ami méltatlan hozzá, de nem tudja elérni, hogy ne bánjanak vele méltatlanul. Egymást követik így a kínos, kellemetlen és botrányos esetek – szinte AKG-s folytonosságuk, hagyományuk keletkezett ezeknek.

Az AKG fogalmai szerint M esete egyszerűen nem is létezik, mert az iskolának már rég be kellett volna kerítenie M-et a maga szelíd technikáival. S míg M egyedi esetében mondhatjuk azt, hogy az AKG sem találta föl a mindenható pedagógiát, s ezt alkalmanként újra és újra elismételhetjük, az esetek összefüggései és szövedékei miatt azonban hitelét veszti ez a mentegető szentencia. Arra kell gondolnunk, hogy az iskola esetleg azért védtelen, mert a teremtéstől túl hamar elfáradt; egy törődött és másnapos közösség intézményévé vált.

M az AKG-ban a boldogtalansághoz való jogát gyakorolja. S ezt másutt éppoly kevéssé tehetné, mintha személyisége pozitív teljességének igénye szerint kívánna élni. Az AKG az utóbbi általánossá válását remélte, és szándéka komolyságát bizonyítja, hogy előbbit is képes kibírni, megőrizve nyitottságát és cselekvőképességét. Ez érdeme az iskolának, akkor is, ha ezúttal a valahai racionális boldogságterv kudarcáról szól a történet.

Aki belép az iskolába, azonnal benyomást szerezhet annak különlegességéről. Az iskolabelső mint látvány, mint hangulat kitűnő bizonyítványt nyújt az AKG-ról. Diákok képzőművészeti munkái a folyosókon, a lépcsőházban, de még a plafonon is, olyan

mennyiségben és minőségben, hogy nem lehet kétséges, mennyire fontosnak tartják a diákok alkotóképességének felszabadítását és a művek tiszteletét. Ezek a munkák nem dekorációk, az iskolában folyó képzőművészeti, művészettörténeti, művelődéstörténeti oktatásnak köszönhető létük és kiállításuk. Az anyag változatos, szép és érdekes. Napról napra kerülnek ki új darabok, más-más összhangot teremtve az évek óta kinthagyott régi művekkel. Mintha egyetlen műhely lenne az egész iskola.

A folyosókat padlószőnyeg borítja, melyeken ülni, heverni is lehet, ami meghitt, bensőséges életterekké változatja a közlekedőutakat.

A tantermek viszont sivárak. A falak üresek, s ha valamit itt-ott ki is ragasztottak vagy fel is szögeltek rájuk, attól csak még rondább az egész. A kedvezőtlen összbenyomáson a bútorzat sem javít. És ehhez jön még a szünetekben a Music Tv termeket elárasztó műsora. Mi ez a disszonancia? A magyarázat egyszerű: a folyosón levő diákmunkák is gyakran céltáblái a rongáló kedvnek, de mivel állandóan szem előtt vannak, viszonylag védettek. A termekben azonban szabad prédák lennének, így hát egy-két lehangoló eredménynyel járó próbálkozás után ott már nem kerülnek ki a falakra. A tévé meg üvölt, mert rendszerint akad valaki, aki bekapcsolja valamiért, s csak ritkán van diák, aki a csendhez való jogát próbálná (merné) érvényesíteni. Ez azonban pontosan azt jelenti, ami az AKG felületes ismerete alapján a legkevésbé tűnhetett valószínűnek, bár önmagában logikus: a diákok AKG-s felszabadítása egyszerre járt különleges értékek teremtésével és értékeknek a szokásosnál is védtelenebbé válásával. Miután az iskolában nincs intézményesített és szankciókkal fenntartott rend, *(15)* s mivel az iskola egyik-másik elemi norma belső igényként való megerősítésében nem eléggé hatékony, *(16)* így kénytelen elszenvedni a megteremtett szabadság negatív következményeit. Szabadsága önmaga ellen acsarkodik, sérti és korlátozza.

Vannak azonban ennek az ügynek további tanulságai is. Magunk elé kell képzelni az AKG-s tanárokat, akik ezeken a folyosókon keresztül mennek órákra ezekbe a termekbe. A tantermek jelenlegi állapotát valamiért elviselendőnek, elviselhetőnek kell tartaniuk, pedig elképzeléseikkel csak a tantermeken kívüli terek látványa és légköre van összhangban. S belenyugvásukat nem lehet nem értékrendre utaló jelzésként értékelni.

Furcsa módon, aki az AKG-ban órára megy, annak újra és újra le kell küzdenie a kellemessé, otthonossá varázsolt iskolát, a gyermekek önfeledt társaséletének jó hangulatát. Mert nincs, illetve nem alakult ki az AKG-s közérzetnek megfelelő tanulási helyzet. A tizenévesek felszabadítása az eredeti elképzelések ellenére többé-kevésbé megtorpant a tanterem küszöbén. Hiába alakították át az értékelési rendszert, a tanrendet és a tantárgyszerkezetet, *(17)* ezek együtt sem eredményeznek újszerűen hatékony tanulási folyamatot. A hagyományos tanulási formák pedig az AKG-ban különböző akadályokba ütköznek.

A csupasz termek azt a benyomást keltik, mintha az AKG-s infrastruktúra már elkészült volna, de a munka ideiglenesen mégis a felvonulási épületekben kezdődött volna el. S ha tudjuk, hogy a tanárok számára a barátságtalan termek az első öt éve egyik szembeötlő kudarcát jelentik, hiszen képzeletben alighanem „felöltöztették" a termeket, a kiformálandó lelkiséghez illően, s hogy az igazi beköltözés a termekbe bizonytalan időre elhalasztódott, akkor van okunk tartani attól, hogy ez a rideg és személytelen tónus a szünetekből átkerül az órákra (ha csak véletlenül nem épp onnan ered), a termekből pedig kijut a folyosókra.

Az iskola nem a tanítás-tanulás belső átalakításából nyeri az energiáit, nem is tervezték ezt, *(18)* de az már kellemetlen fordulatként értékelhető, hogy az intézmény által felszabadított energiák nem voltak képesek az oktatási folyamat belső felszabadítását segíteni. S ha nem segítik, akkor nehezítik. Mert az energia nyughatatlan, vagy épít vagy rombol. (A tantermek csúfságának értelmezése során, azt hiszem, túl messzire mentem. az elmondottak talán nincsenek is a kifogásolt látvánnyal oly szoros és egyértelmű kapcsolatban, mint feltüntettem. Meglehet, a tantermek egy felnőtt szemével nem szépek, ha

azok volnának, talán kevésbé tetszenének a diákoknak. Mert a szép tanterem a tanítás dicsérete, a tanári jelenlét állandósítása. A diák viszont szívesen lemond a karám, az ostor és a zabla feldíszítéséről.)

De gombolyítsuk tovább a fonalat, az elemzés megalapozottságával szemben támasztott kétségek ellenére is. A diákok szempontjából sem következmény nélküli a tantermek tárgyi elidegenedettsége. Az elárvult, rideg, laboratóriumi hangulatú tantermek is lehetnek ingerlőek; a Treff kupac termek például az AKG elleni hadállássá vált, egy, az AKG-tól idegen szellemiség rekvizitumaival: a szekrény tetején gyűjtött „talált tárgyakkal", a fél pár tornacipőtől a használt műanyag pohárig. A falakon trágárságokkal kommentált obszcén képek. Mindez a treffes órákon teljesedik ki, ahol a megszokott tanári stratégia a vereség minimalizálására szorítkozik.

Az AKG szellemi „épületét" egy tömbből faragták, minden repedés az egész építmény épségét veszélyezteti. Az osztálytermek kérdése egyúttal az egyéni és közösségi elvek érvényesülésére is árnyékot vet. Az iskola mint közösségi tér, mint egyének személyes élettere hitelesen és szépen tükröződik a folyosók és az előterek hangulatában. Ez azonban csak a keret, s nem maga a közösségi történet, a magukat felismerő és megszólítani, megjeleníteni képes kis csoportok élete, melyeknek a saját terei éppen az általuk legtöbbet használt termek lehetnének. S ha a közösségi történetnek semmi látható jele nincs a tantermekben, akkor ez vagy azt jelenti, hogy a munkarend nem teszi lehetővé a konkrét terekhez való kötődést (ez igaz), vagy azt, hogy a közösségek nem azonosak a formális csoportokkal (ez is igaz), esetleg azt, hogy a közösségi létforma csak töredékekben valósult meg itt (ez is így van).

M az AKG-ban a boldogtalansághoz való jogát gyakorolja. S ezt másutt éppoly kevéssé tehetné, mintha személyisége pozitív teljességének igénye szerint kívánna élni. Az AKG az utóbbi általánossá válását remélte, és szándéka komolyságát bizonyítja, hogy előbbit is képes kibírni, megőrizve nyitottságát és cselekvőképességét. Ez érdeme az iskolának, akkor is, ha ezúttal a valahai racionális boldogságterv kudarcáról szól a történet.

Ugyanakkor a Treff kupac esete, ha negatív értelemben is, azt bizonyítja, hogy az aktív belső szerveződés a személyes munkarend miatt erősen széttagolt formális (választott!) csoportban sem lehetetlen, s hogy az efféle fejlemény természetesen láthatóvá is válik. De a Treff kupac paródiája is az egykori elképzeléseknek, hiszen mintha sokkal inkább azok megvalósulása volna, mint más kupacok, s nem jogosulatlan így vélekedni, mert a Treff belső kohéziója erős és nyílt. A Treff azonban az AKG elleni szerveződéssé vált (kulturálatlanság + arrogancia + kamasz vadság + önteltség) minden AKG-ban található eszköz és lehetőség kihasználásával.

Az egyéni történetekre felesküdött AKG *(19)* szempontjából pedig azért tanulságos a termek állapota, mert a diák ezekben a terekben nem küzdötte, nem küzdheti le sikeresen azt az elidegenedett személytelenséget, amely a tanulási szituáció kínos körülménye a hagyományos iskolaszervezetben. A társaslét nem vált adottsággá; vannak szertartásai és ünnepei, de nem jelent eleven, mindennapi hagyományt. Így aztán a diák meglehetősen védtelen a Treff kupac-féle ármányokkal szemben.

A diákok számára nincs és nem is képzelhető el maradéktalanul és hiánytalanul jó iskola, és nem igazi diák az, aki ne próbálná ki a tagadás kalandját iskolájával szemben. A jó iskola is rossz, csak másként az, mint a többiek, s ha erről nem tud, akkor nem is jó igazán. Az AKG túlságosan családiasan képzelte el ezeket a várható és természetes – bár egyedileg mindig meglepő és jogosan aggodalmat keltő – konfliktusokat. A jóra törekvő és nyílt AKG-t

nem ingerelheti föl és nem is ingerli a jóval feleselő, civakodó diák. (Aki annyi galibát okoz másutt.) A rossz melletti költői vallomás vagy az alattomos gonoszkodás viszont már váratlan kihívást jelent az iskola számára, amire sem durva jelent, sem nagy átrendezés, sem gyors rendcsinálás formájában nem érkezik, nem érkezhet válasz. (Bár ez esetben az is érdem, ami nem történik.) Senki nem találta még ki, hogy minek kellene ilyenkor történnie.

Iskolai tábor – tábori iskola

Az AKG-t csak olyan pedagógusok találhatták ki és tervezhették meg, akiknek már volt részük a fiatalokkal, a diákokkal, a tizenévesekkel való szabad szellemi együttlét élményében. Csakhogy efféle élményekre még a legjobb diákokkal rendelkező, legjobb állami iskola a legelszántabb tanárok számára is csak igen szűkösen adott, adhatott lehetőséget. Ezek az élmények iskolán kívülről voltak „beszerezhetők", például nyári táborokban. Egyáltalán nem lehet véletlen az iskolaalapítást kezdeményező Horn György – családi hagyományra is támaszkodó – tábori múltja. És az iskola jelenleg is gazdag tábori élete. *(20)* Azt gondolom, az AKG nagyon sokat merített az állami iskolai „ellenkultúra" ezen könnyed, derűs, de cseppet sem komolytalan világából. Olyannyira, hogy az AKG-t különösebb erőszak nélkül le lehetne írni úgy, mint egy táborba költözött iskolát, vagy iskolára hangszerelt nyári tábort. Tehát itt, úgy vélem, az analógiánál mélyebb megfelelésről van szó. Annak a tábori élménynek az iskolai felidézéséről („téliesítéséről"), hogy a diák és a tanár – mint fiatal és felnőtt emberek – társak is lehetnek, képesek az egyenrangúságra, s minden adminisztratív rend csak elválasztja őket; a teljes élet élménye nem rekesztődik ki a kapcsolatukból, a tanulás pedig az együttélés szerves részét jelenti számukra. Az AKG tehát elméletileg az a hely, ahol a szivárvány a földet érinti.

Csak hát, tudjuk, ilyen hely a valóságban nincs. A tábor égi tünemény, egy érzékcsalódás valósága. A tábor igazából a kellemetlenségek metamorfózisa, ideiglenes és alkalmi létforma, sok-sok bosszúsággal, kényelmetlenséggel és kényszerűséggel, és csak a mindennapi léthelyzet konkrét és általános tagadásaként lesz, lehet különleges értékek és élmények forrásává. Tegyük ehhez hozzá, hogy a szocializmus idején a tábor az önérzeti játékok terepévé válhatott, a táborokban lehetett kísérletezni egy igazi szocializmus vagy egy igazi demokrácia megvalósításával, esetleg valamiféle ellencivilizációval, netán egyszerű szocializmusnélküliséggel. Veszélytelen, de kellemesen izgalmas próbák voltak ezek.

A Párt, a KISZ és az Úttörő nem nyomta el, mert nem is tudta pótolni az egyéni tartást. (Az iskolában mindez könnyebb és természetesebb volt.) Egy kicsit mindenki a maga ura lehetett; egy engedélyezetten nem hivatalos kis helyen, szűk körben és rövid időre olykor mintha lehetséges lett volna minden.

Aligha lehetett vonzóbb élményt, elevenebb hagyományt elképzelni egy valóban szabad iskola megalapozásához a fordulat előtt, a nyolcvanas évek végén, mint a tábori idill. Meg kellett próbálni a tábori szellem meghonosítását az iskolában: egy iskolaalapítás az államosított kultúrában mi egyéb lehetett volna amúgy is, mint kivonulás, táborverés, indiánosdi.

Persze, a dolog tábori nézőpontból csak felemásan sikerülhetett. Az iskola nem kivitelezhető nomád vállalkozásként. Még az az iskola sem, amelyiknek vérbeli törzsfőnöke van. (A nomadizáció a reformszocializmus egyik hajtása.) Noha az alapítás első két éve egy grandiózus „táborozás" volt, szabad vándorlás a városi és állami rengetegben, a végeredmény mégsem egy tábor, hanem egy iskola. Ahol a szabályok ugyan eléggé táborszerűek, de nem okozhat meglepetést, ha ezeket a tábori szabályokat az iskola lakói egy iskola különös rendjeként vették tudomásul. Ahol igen sok eszköz és lehetőség áll rendelkezésükre ahhoz, hogy közös és személyes butaságuk, önzésük, éretlenségük érvényesítésére használják fel a kollektív és egyéni szabadsághelyzetet. Ha nem kötelező órára menni, akkor nem is mennek órára. Csakhogy az órán mégis ott kellene lenniük, hiszen

az efféle égi szabadságnak épp az a lényege, hogy önigazgató természeti erőket fed be, véd és táplál. Ezeket az erőket persze az AKG-ba is beletervezték, de nem működnek, nem hatnak, meglehetősen vérszegények – a riogatáshoz nem elég csúfak, a csábításhoz nem elég elevenek. (Mintha a Balaton partján az volna a szigorú nyári szabály, hogy nem kötelező fürdeni. Ki lepődne meg azon, hogy ugyanez a szabály, ugyanott, egészen másként működik majd ősszel?)

Pedig az iskolát körbebástyázták, teletűzdelték táborokkal. Teljesen természetes, hogy a tantestület táborral zárja és táborral nyitja a tanéveket. De nemcsak a táborok kerítették be az iskolát, hanem az iskola is a táborokat. A legutóbbi tanévzáró táborban tapasztaltam, hogy már oda is kiköltözött az iskola. A játékok mesterkéltek voltak, önfeledtségnek nyomát sem lehetett találni, egy levegőbe emelt iskola roppant terhe nehezedett a vállakra és a képzeletre.

A tábor érzelmek, élmények sűrítménye. A folyamatos cselekvés és kezdeményezés tűzijátéka. Tartósan művelhetetlen és kibírhatatlan. Az AKG-ban az is gond, ha mindig ég valahol a tűz, de az sem jó, ha kialudt. Az AKG remek hely, amikor az ember úgy érzi, hogy egy nagy társaság tart itt most valahová, felszabadultan, derűsen, okosan, most épp tető alatt, de változatlan természetességgel. Az AKG kellemetlen hely, azt tapasztalva, hogy a tábori ideiglenesség, kapkodás intézményesült, üzemmóddá (gépiessé) vált, s egy-két sátorcövek védi csak az összeomlástól.

A diákok szeretik, tudomásul vették, megszokták azt, hogy iskolájuk egy szabad hely, a tanulással járó alkalmankénti kellemetlenségek ellenére is. Nem ugráltatja őket izgága tanszemélyzet, sem csengő, sem portás, sem igazgató. Nem fenyegeti őket sem intő, sem egyes, sem röpdolgozat, nem szorongatják őket házi feladatok. (Bár ez utóbbi három azért már nem annyira ismeretlen számukra, mint ahogy azt az AKG kezdetben ígérte.) *(21)* Így hát az iskolai táborok, az iskolaújságban megjelent írásbeli beszámolók sokasága szerint keserves próbatételek, szinte a körülményektől függetlenül. *(22)* (Még ha pusztán csak arról lenne szó, hogy a panaszkodás, nyafogás, fintorgás, utálkozás, kényeskedés műfaji követelménnyé vált a diákírók körében, az is elég meghökkentő volna.) Az iskolában ugyanis nincs olyan minimum, amit ne lehetne igazán súlyos következmények nélkül alulteljesíteni. Nincs olyan szabály, amit különösebb kockázat nélkül meg ne lehetne szegni. Nincs olyan norma, amit félre ne lehetne tolni, ha túlságosan kényelmetlen, anélkül, hogy igazán baj lenne belőle. A tábor azonban más. A kellemetlenségek elháríthatatlanok, a visszavonulás nehézkes, a szabályok ridegek, a normákkal sem lehet packázni. A tábor akkor áll, ha a táborozó is megáll a saját lábán; az iskola könnyebben elvan toporgó, hátráló, elheverő diákokkal is. Így hát fogyatkozóban a táborozó kedv. Mert a diákok is magukkal viszik az iskolát a táboraikba, nemcsak a tanárok. Nem értik, miért akad össze a lábuk a túrán, miért nyűgösek a buszban, miért gyűlölik a hideget, a meleget, a szelet, az esőt, miért csak a rossz kaja meg a fáradtság

A tábor érzelmek, élmények sűrítménye. A folyamatos cselekvés és kezdeményezés tűzijátéka. Tartósan művelhetetlen és kibírhatatlan. Az AKG-ban az is gond, ha mindig ég valahol a tűz, de az sem jó, ha kialudt. Az AKG remek hely, amikor az ember úgy érzi, hogy egy nagy társaság tart itt most valahová, felszabadultan, derűsen, okosan, most épp tető alatt, de változatlan természetességgel. Az AKG kellemetlen hely, azt tapasztalva, hogy a tábori ideiglenesség, kapkodás intézményesült, üzemmóddá (gépiessé) vált, s egy-két sátorcövek védi csak az összeomlástól.

meg a hülye csoportvezető marad meg kibeszélhető emléknek, nem értik, miért ostoba, ellenszenves és kényelmetlen az egész világ Franciaországtól Romániáig.

Nem tudják, nem jut eszükbe, hogy iskolájuk egy rezervátum, ahonnan kilépve senki sem áll többé tótágast a kedvükért, amit tanáraiktól nap mint nap elvárnak és meg is kapnak. Az AKG-ból nézve minden rossz, kellemetlen iskolává válik. Olykor még a család is. Az AKG tehát oly mértékben tábori iskola, hogy az már nem nagyon fokozható, ki van itt egyenesítve a girbegurba világ, ami AKG-s változatban, a szabadság mértékegysége mellett is gyakran okoz odakint érzékcsalódást, színvakságot, aránytévesztést.

Van azonban egy tábor, amely biztos kivétel az elmondottak alól, és sohasem okoz csalódást. A nulladikosok tábora. Ez az a hely, ahol az új diákok beavatása és befogadása történik. Ez mindig igazi tábor, komoly és alapos előkészületekkel, részletes forgatókönyvvel, *(23)* fantasztikus játékkínálattal, egy percnyi szünet nélkül, pályaudvartól pályaudvarig. Mindez azt szolgálja, hogy az új AKG-s diákok megismerkedjenek egymással, patrónust válasszanak maguknak, átélhessék a szakítást korábbi iskolai életükkel, s megérezhessék az új történet hangulatát. Ez a tábor általában felejthetetlen élményt jelent mindannyiuk számára... Azután a Raktár utcában mi egyebet is tehetnének, mint igyekeznek az élmény nyomába eredni, az iskolában keresni ezt a tüneményes tábort, hogy évek múltán, ha kicsit rezignáltan és csalódottan is – mert az AKG eleve nem felelhet meg az általa keltett várakozásoknak –, mégis indián önérzettel lépjenek ki a fehérek világába.

Az is előfordul, hogy az iskola, kimerülve önmaga működésétől, üresen jár. Hogy a fáradt és viharvert hazai iskolák jelentésüket, tartásukat, tartalmukat vesztett cselekvési mintáival hökkent meg. Hogy a semmittevés és panaszkodás virtuozitása lesz AKG-s sajátossággá. S ha mindezt szintén egy színházi előadásnak tekintjük, akkor van olyan szereplő, aki mindhárom darabban játszik, aki tehát önfeláldozóan dolgozik valamely előadásért, azután lóg az óráin; a nemes iskolai arcél kimunkálásának apró kis részleteivel bajlódik, azután otrombaságokat művel.

Az AKG esetében a kívülálló nem kerülhet abba a helyzetbe, hogy bár ismerni véli az iskolát, de benyomásainak érzéki vagy jelképes megjelenítésére nem nagyon talál példát. Itt szinte minden eseményben benne van a *teljes történet,* minden részletben az egész iskola. Az is az iskoláról szól, hogy milyen az ülés a székein, *(24)* az is, hogy egy diáklány barátságosan megszólít az utcán, mert látott az iskolában és kíváncsi rád, aztán meg átnéz rajtad, mert nem tetszettél neki, és az is, hogy mennyiért lehet eladni egy szőttest a karácsonyi vásáron. *(25)* (Így hát az eddigiekben magam is könnyen elkövethettem azt a hibát, amit az AKG látogatói alig kerülhetnek el, azazhogy az első különös jelenetből következtessenek az iskola lényegére. Mert ugyan valóban benne van, benne lehet, de következtetni rá csak látszólag könnyű.) Rendkívüli jelenség ez, hiszen iskoláink többsége épp csak árnyalatokban – bár olykor nem lényegtelen árnyalatokban – felelős saját magáért. Egyéniségük nincs, esetleg töredékekből összerakódó egyediségük. Mindabból, amiből felépülnek, csupán a kisebb, vagy éppen csak egy egészen kicsi hányad a sajátjuk.

Amikor a pedagógiai vezető egy részeg, rokkant indián játszik valamelyik nulladikos táborban, abban éppúgy benne van az AKG személyisége, mint amikor az egyik iskolai tavaszi fesztiválon a testület tagjaiból verbuválódott színtársulat előadja *A walesi bárdok* parafrázisát. Pedig a két játék minősége, értéke különbözik egymástól. A krimijáték a kótyagos indiánokkal és a rasszista fehérekkel mulatságos volt ugyan, de híján a jó ízlés-

nek. (Nem volt több kocsmapedagógiánál: hatni bármivel, bárhogyan.) A nulladikos táborban egy ilyen produkció veszélyeket rejt. Ha az iskola már a legelső pillanatban ilyen önfeledten szolgálja a kellemesség igényét, ha egy derűs helyzet kedvéért bemutatkozás közben azonnal zárójelbe teszi és eltávolítja magától az alapértékeit és felfüggeszti a méltóságát, akkor a továbbiakban már nehezen lesz képes meglepni diákjait, akár jó, akár rossz értelemben.

A walesi bárdokból írt frivol komédia előadása viszont egészen másról szólt. Ez olyan ajándék volt a tanárok részéről a diákoknak, amely ugyan nem rendkívüli, de ritka és felülmúlhatatlan. Óriási munka kell hozzá, jó darab és kitűnő játékosok. Ennek eredményeként a színész, a tanár és az ember hangsúlya egybeeshet, ahogyan ezúttal meg is történt. Az ellenállhatatlan komédiás, a diákjainak élő tanár és a szabad ember talált itt egymásban önmagára. Ez az útravaló olyan élmény a diáktársolyban, amelynek minden morzsája aranyat ér.

A két élményt nem akarom sem összeadni egymással, sem kivonni egymásból. Jellemzőnek sem mondhatók, sem a jó, sem a rossz változat szerint. Csupán annak illusztrálására emeltem ki őket az AKG-s élményfolyamból, hogy világossá tegyem: ebben az iskolában a nagyszerű jelenetek gyakran azonos tőről fakadnak a lehangolóakkal, s mind egy nagyszabású erőfeszítés gyümölcsei.

Az is előfordul, hogy az iskola, kimerülve önmaga működésétől, üresen jár. Hogy a fáradt és viharvert hazai iskolák jelentésüket, tartásukat, tartalmukat vesztett cselekvési mintáival hökkent meg. Hogy a semmittevés és panaszkodás virtuozitása lesz AKG-s sajátossággá. S ha mindezt szintén egy színházi előadásnak tekintjük, akkor van olyan szereplő, aki mindhárom darabban játszik, aki tehát önfeláldozóan dolgozik valamely előadásért, azután lóg az óráin; a nemes iskolai arcél kimunkálásának apró kis részleteivel bajlódik, azután otrombaságokat művel. Ilyen is előfordul az AKG-ban. Mindenesetre amíg *A walesi bárdok-féle* színielőadás létrejöttének feltételei felismerhetően jelen vannak ebben az iskolában, addig az AKG eredeti önazonossága – a viszontagságok ellenére is – biztosított és bizonyítható.

Jegyzet

(1) Az AKG-nak nincs igazgatója. Így tehát igazgatói szobája sincs. Van viszont pedagógiai vezetője, aki például abban különbözik egy iskolaigazgatótól, hogy a testület általi választását, a kuratórium általi megbízását nem az oktatási törvény szabályozza, hanem az iskola alapító okirata. Munkáltatói jogosítványa kollégái fölött nincs, ezt a jogkört a munkaközösségek vezetői gyakorolják. Fegyelmi és egyéb adminisztratív jogköre sincs. Szobája van, de az sem az övé. És nem jellemzi az igazgatói szobák szokásos és elengedhetetlen fényes vagy gyászos elszigeteltsége a mindennapi iskolai élettől. Ez egy szoba, ahol többnyire az ő dolgai vannak, egy szoba, ahol többnyire ő dolgozik. De ha másnak kell egy tárgyaló vagy egy csendes telefonos szoba, akkor másé. Be lehet oda pakolni vagy be lehet oda húzódni egy diákkal, ha úgy adódik. És ez elvileg is így van, ha tervezve lett volna, akkor is így kellett volna lennie. Horn György számára mindez annyira természetes, hogy néha még a munkamegosztásból adódó alkalmi elkülönültsége ellen is lázad, és tüntetően kerüli a szobáját. Az mindenesetre elképzelhetetlen, hogy bent ül a szobájában és magához hívat valakit, vagy akárcsak maga elé képzel egy határozott rendezői aktust.

(2) Ebben a mondatban sokáig a szeretet mennyiségéről volt szó. De úgy egy kicsit fellengzős volt, söt talán még értelmetlen is. A szeretetnek a minősége a fontos. Láttam, érzékeltem az AKG-ban néhány szeretetféleséget, melyek lehetséges iskola előfordulásáról korábban inkább csak következtetéseim voltak, tapasztalataim kevésbé. Mert nem volt módjuk kialakulni. Mert egy iskola érzelmi történeteinek gazdagsága és spektruma az iskola életmódjától függ. Ha tanár és diák nem tud egymástól félni, mert nincs jóváhagyott és igazolt eszközük a félelemkeltéshez, akkor a negatív érzelmi rendszerek helyén a pozitív érzelmek egészen buja vegetációja fejlődhet ki.

(3) Ez azt jelenti, hogy vizsgálódásom a szakszerűségnek még a látszatát is nélkülözte. Volt ugyan egy-két elgondolásom a szemlélődés szakmai komolyságának elmélyítésére, de végeredményben mégis tökéletesen amatőr módon dolgoztam. Járkáltam ide-oda az iskolában, ha kinéztek valahonnan, kimentem, ha kérdően néztek rám, elkezdtem dadogni, ha átméztek rajtam, megsemmisültem, ha meghívtak egy sörre, mintha kolléga volnék, mukkanni sem mertem az elfogódottságtól, s mindeközben feljegyeztem, amit a hallottakból és látottakból megérteni véltem.

(4) Azért gondolom ezt, mert ők ebben az iskolában nem szokta hozzá, hogy bárki bármilyen hivatkozással nagyobb figyelmet kérjen és kapjon tőlük, mint amilyet fellépésével érdemel.
(5) Ezek a helyettesítések megbízatásom előzményei. Egy AKG-s ismerősöm kért meg 1993 telén, hogy történelemóráin három hónapra helyettesítsem őt. A helyettesítéssel ugyan felsültem, mert másfél hónap után eltört a lábam, de az iskolától azóta nem tudok szabadulni: mivel egy olyan iskolában jártam, ahol általam nem ismert pedagógiai törvények uralkodtak, izgatni kezdett, hogy vajon mifélék.
(6) Az iskola pedagógiai programját tartalmazó füzet szokásos iskolai elnevezése. A füzet címe ugyanis: „Mi az ebihalak pártján vagyunk..." De persze az is ismeri és használja az „Ebihal" kifejezést, aki nem tudja, hogy az honnan való. Az „Ebihal" az AKG nyelvében az eredetre való hivatkozás kulcsszava, mellyel a méltatlan és a hiteles szétválasztására és megkülönböztetésére való igény bejelentése szokott kezdődni. Továbbá az „Ebihal" ellen lehet lázadni, lehet az „Ebihalat" felelőssé tenni, lehet cinikusan elbújni az „Ebihal" mögé, lehet semmibe venni azt és lehet mereven ragaszkodni hozzá. Az „Ebihal" az iskola, ahogyan elképzelte magát egykor; az „Ebihal" az iskola, amilyennek mindenkor látni szeretné önmagát.
(7) Ahogy a szakáll kiment a divatból, az AKG-ban sem kötelező már, ha valamelyest gyakoribb is, mint másutt. Horn György szakálla viszont érintetlen, s a hűség bizonyítékává, az iskola önazonosságának jelképévé vált.
(8) Március 15-ét például az iskola mindig megünnepli, mert van a Misi néni (Misley Judit), aki erről nem mond le, és győzi erővel és megszállottsággal. Október 23-a azonban legutóbb iskolai szinten megemlékezés nélkül telt el, mert nem volt senki a testületben, akinek erre igénye, elképzelése és ideje lett volna. Talán nincs magyar iskola, ahol kevesebbszer csendül fel a *Himnusz*, mint itt, de nem sok iskola lehet, ahol a népdal otthonosabban van jelen, mint ebben az iskolában.
(9) „Az AKG nevelőtestületi irányítással működő, önigazgató iskola. Belső döntésjogi rendszere nem hierarchizált, az iskola egészét érintő kérdésekben kizárólag a nevelőtestület dönthet." (Ebihal, 40. old.) Ennek a tételnek a megvalósulását jelentették az első években a hétfői értekezletek késő éjszakába nyúló nagy vitái az elvégzett munkáról, a teendőkről, folyamatos szavazásokkal, döntésekkel, értelmezésekkel. Aztán az egyéni terhek növekedésével, a testület gyarapodásával, az alaprend kiformálódásával, a testületen belüli különbségek és megosztottságok csendes elismerésével, az egyéni iskolai szerepek fokozatos megmerevedésével a testületnek és annak „demiurgoszaként" működő Horn Györgynek ez a differenciálatlan, közös és egyetemes története széthullott, szétzilálódott, széttöredezett. Lassúvá, unalmassá, körülményeskedővé váltak az általános és mindenható értekezletek, sok volt a hiányzás, gyakori az elkedvetlenedés. Minderre válaszként egy tíztagú, szemérmesen és illendően csak döntéselőkészítésre felhatalmazott Pedagógiai Tanácsot választottak. Majd Horn György – az ő és az iskola lelki szilárdságát is próbára tevő – egy éves szabadságát előkészítendő egy négyfős iskolavezetőséget is választottak.
(10) A nevelési értekezleteken természetesen senkinek sem kötelező a részvétel. (Ha sokan hiányoznak, s ennek jelentősége van, Horn akkor nagyon keserű kifakadásokra képes. Ez a retorzió.) A tanárokkal egyenrangú tárgyalófélként elismert diákoknak sem, akiket a diákévfolyamok közössége választ meg képviselőnek, vagy akik önmagukat a diákok képviselőjének tekintik.
(11) Az AKG nem osztályrendszer szerint épül fel. A nulladik évben (a felvett nyolcadik osztályosok a nyolcadik osztály második félévét már az AKG-ban töltik, és ott kapnak általános iskolai végbizonyítványt – ezt a félévet nevezik nulladik évnek) minden tevékenységet más-más csoportba osztva végeznek a diákok, hogy megismerjék egymást. Az első két középiskolai évben a nyelvtanulás és az alkotókörök kivételével a diákok választása révén létrejött négy „kupacban" folyik a munka. (A diákok által választott kupacnevek: Ku, Pa, Cok; A, B, C, D; Do, Re, Mi, Fá; Treff, Káró, Kör, Pikk; Merkur, Vénusz, Föld, Mars; Ec, Pec, Kime, Hecc.) Ezek azután a harmadik évben a választott képzési irány szerint, a választott tanár órája köré szerveződő munkacsoportokra bomlanak fel, azokká rendeződnek át.
Az új diákok a nulladikos félév kezdete előtt, február elején megrendezett nulladikos tábor végén választanak maguknak patrónust a táborban megismert patrónusjelölt tanárok közül. A patrónus a maga nyolc–tíz diákjának az iskolai gondviselője. (Az osztályfőnöki pótlék ötszöröséért.) Ha lehetséges, patronáltjait, vagyis „csibéit" nem is tanítja, hogy a tanári és a gondozói szerep ne ütközzön egymással. Egy-egy patrónus csibéit együttesen „fészekaljnak" nevezik, és hetente van egy szabad délután, ami a csibék és a patrónusok magánideje. Ennek az együttlétnek a formáját a patrónus és „fészekalja" viszonya, illetve tervei határozzák meg. Akár egy iskolai osztályfőnöki órára is hasonlíthat, de azért ezt csupán szélsőséges esetnek kell tekintenünk. Az viszont kevésbé szélsőséges eset, hogy ezek a közös találkozások egy-egy csoportnál rendszeresen elmaradnak. Ettől persze a gondviselői munka nagyszerűen folyhat, bár ennek a valószínűsége nem túl nagy, hiszen megtörténhet, hogy a kacifántos munkarend, a nagy létszám és a hat szinten folyó iskolai élet miatt a patrónus akár hetekig sem akad össze a csibéivel. Nincs osztályfőnök sem. Az évfolyamfelelős, az évfolyamvezető pedagógus a patrónusok munkáját koordinálja (kéthetente van évfolyampatrónusi megbeszélés), s ő az, akinek az évfolyam egészére is ügyelnie kell.
(12) Az órákra nem kötelező járni. Hiányzásaival kapcsolatban a diáknak nincs adminisztratív elszámolási kötelezettsége. És a hiányzásoknak nincs semmiféle előírt hivatalos következménye. (A szaktanár persze számon tarthatja a hiányzásokat, harcolhat a diákok jelenlétéért az órákon, de ehhez fegyvert nem használhat, sem szakmai, sem adminisztratív, sem morális fegyvert.) A patrónus (és/vagy a szaktanár) persze neheztelhet, letolhat, veszekedhet, kérhet, noszogathat, korholhat, lelkizhet, telefonálhat a szülőknek a hiányzások miatt, írhat akár

többoldalas személyes megrovást is, de az is csak egyszerű levélnek fog számítani; ezt a diákok nagyon pontosan tudják, mert a patrónus nem kapott fölöttük semmiféle hatalmat, csak előzetes bizalmat a csibéitől, s ezzel együttal mérhetetlen felelősséget a nyakába, amit persze semmibe is vehet, ha van képe és mersze hozzá. Mégis, a diáknak az órákon jelen kell lennie. Ennek a paradoxonnak a megoldása, értelmezése örök viták tárgya egy zavarodott kisebbség esetében, de egyszerűen feloldható a diákok többsége számára. Nem hiányoznak indokolatlanul, s ezért nem is kell indokolniuk, ha hiányoznak, mert tudható, hogy dolguk van. (Én azt mondtam az egyik osztályomban, negyedikeseknek, ahol néhány órát helyettesítettem, hogy hagyományos tanár vagyok, a hagyományos előzékenységet kérem tehát tőlük. És ezt egészen addig betartották, amíg egyszer el nem késtem az óráról. Az esetet nem tették szóvá, de ezt követően csak néhány érdeklődő vagy unatkozó „vendég" jött be hozzám közülük. Túl sokat kértem tőlük, s ezért nem volt megbocsátható a mulasztásom. Vagy másként: kérésem pontosan addig tartotta fogva őket, amíg annak hatályát magatartásommal nem érvénytelenítettem.

(13) Az AKG-ban nincs osztályzás. (Sem hagyományos órai számonkérés, feleltetés.) Pontrendszer van. (Ettől persze még előfordulhat, hogy valaki, mert neki úgy könnyebb, osztályoz és feleltet, amit nem kell titkolnia. De ezt az osztályzós és feleltetős eljárást az iskola már nem felügyeli, s nem is igazolja. A tanárnak kell alkut kötnie a diákjaival módszere elfogadtatásáért. Vagy éppen a diákok kérik tanáruktól a feleltetést és az osztályzást. Ez sem lehetetlen.) Egy-egy tárgyban legfeljebb hat pont szerezhető. De vannak kevesebb pontot ígérő tárgyak is. Az első két évben a továbbhaladáshoz legkevesebb 22 pont, a harmadik-negyedik évben 20 pont szükséges. Évismétlés tehát elméletileg van, de gyakorlatilag nagyon ritkán fordul elő. Tárgyankénti bukás nincs, de van tárgyi minimum az alaptárgyak körében, amit, ha halasztva is, ha pótlólag is, de el kell érni. „Tantárgyi okokból évismétlésre senkit sem kötelezünk" – olvasható az Ebihalban (29. old.)

(14) „Az iskola egész működését a KÉNYSZERMENTESSÉG jellemzi. Úgy döntöttünk, hogy lemondunk a nevelőtestületet, a PEDAGÓGUST MEGILLETŐ HIVATALI ESZKÖZÖKRŐL, nem utolsósorban azért, hogy megkönnyítsük a nevelés során a pedagógiai eszközök érvényesülését" (Ebihal, 16. old.)

(15) Nincs házirend, pontosabban nincs írott házirend, ami azt jelenti, hogy tárgyalásos alapokon, közmegegyezésen és alkalmi egyezségeken, belátáson nyugvó házirend van. Van például a dohányzás korlátozására vonatkozó összeiskolapolgári megállapodás, mert volt egy agilis csoport, amelyik a dohányzásra vonatkozó megértő magatartást nem tartotta elfogadhatónak. És érvényesíteni tudta álláspontját.

Van a tanóráknak hivatalos kezdete, de a valódi kezdés a tanárok és a diákok alkalmi vagy szokásszerű megállapodásától függ; ha nincs ilyesmi, akkor kezdődik, ahogy kezdődik. („Mondjátok, hogyan szeretnétek, hogy legyen?", „Én mindig időben kezdem az órát, szeretném, ha ti is... közös érdek... de ha valami...", „Én is szoktam késni, nektek is szabad, de azért...". „Én itt vagyok időben, de azért nem baj, ha valamiért késve jössz, persze...", „Ha elkezdtük a munkát, akkor már nem zavarj, mert...", „Ha itt vagytok, és akarjátok, dolgozhatunk, nekem nem sürgős...", „Kérlek benneteket, hadd tegyem a dolgom...", „Végzem a munkám, a többi nem rám tartozik, bár szeretném... ti feleltek magatokért...")

(16) Bár a diákoknak és a tanároknak is vannak zárható szekrényeik, de holmijuk nagy része mégis szabadon található. Az egyik csoport a lépcsőháznak mindig ugyanabban a sarkában hagyja ott a táskáját, a másik meg másutt. De ott a személyes holmi vagy a felszerelés a nyitott szobák asztalain és polcain, a folyosó szőnyegén, az ablakok alatt, a fogasokon, vagyis voltaképp akárhol. Ebben a helyzetben a másik holmijának a tisztelete elemi norma, aminek maradéktalanul érvényesülnie kell. (Holott ezt természetesen nem hirdették ki, s nem állapodott meg benne senki. Mégsem akad senki, aki ne jönne rá magától erre az íratlan szabályra, és ne venne róla tudomást néhány hét alatt.) És érvényesül is, tehát ebben a látszólag kissé rendetlen, „szétszórt" iskolában nem szoktak eltűnni a dolgok. Olykor-olykor mégis megtörténik ilyesmi is. Ezen a téren azonban, a dolog természetéből adódóan a legkisebb szeplő is kész botrány, és komoly zavart okozhat, s okoz is. Arra azonban még nem került sor, hogy egyszerre csak elkezdtek egyre többen védeni, rejteni a dolgaikat, és zárni a szobákat. De az már megesett, hogy közérzeti megkeseredettséget okozott egy-egy rosszabb időszak vagy nevezetesebb eset.

(17) Az oktatás és a tananyag-elrendezés háromhetes ciklusok, úgynevezett „epochák" szerint történik. Az egyes epochákban társadalomismeret és művészet, valamint matematika és természettudomány blokk váltja egymást. Leegyszerűsítve: három hétig minden nap irodalomórával kezdődik, azután három hétig történelemmel. az epochák rendszerint írásbeli epochazáró dolgozatokkal vagy szóbeli beszámolóval zárulnak. Év végén a tantárgyak meghatározott köréből sorshúzással kiválasztott valamelyik tárgyból az adott tanév egész anyagát átfogó vizsgára kerül sor.

A tantárgyak, illetve a tantárgyblokkok sávonkénti elrendezést mutatnak, e szerint alakul az órarend is. Az idegen nyelvi sávra ebéd után kerül sor. A testnevelésre kora reggel, vagy a délutáni szabad sávban. A kora reggel kilenc óra előtt van, mert a nagy közismereti sávok reggel kilenckor kezdődnek.

A pontszerzésre is lehetőséget adó, első és második évben kötelezően választandó alkotókörök (fotó, video, virágkötészet, szövés, batik, számítógép, tűzzománc, rajz, kerámia, újságíró, színház, másodiktól a választék csillagászattal, természetbúvár csoporttal és filmklubbal bővül) a szabad sávban találhatók. (Ennek a sávosan elrendezett munkarendnek a szokásos iskolai munkarendi esetlegesség felszámolása volt a célja. Kellemetlen következménye, hogy a szaktárgyi helyettesítés, a párhuzamosan folyó szaktárgyi oktatás miatt gyakran megoldhatatlan a betartása. És éppannyira nehéz a munkaközösségen belüli óralátogatásos tapasztalatcsere is.)

Az egyes tantárgyak belülről is átalakultak, a történelem társadalomtudományként jelenik meg, és jelentősen kibővítették a művelődéstörténettel, gazdaságtörténettel, viselkedéstörténettel, vallástörténettel, filozófiával,

szociológiával. A harmadik és negyedik évfolyamban a társadalomtudomány önálló, választható tárgyként jelenik meg, külön tankönyvekkel. A „keverési" arányok tankönyvenként változnak, nincs tehát egységes tanterv.
(18) „Először az iskolaszervezetet hoztuk létre... Ezt követte a pedagógiai program, értékeink rendezése, pedagógiai elképzeléseink közös rendszerének kialakítása, és csak ezután, a fentieknek alárendelt módon hoztuk létre a képzés, az ismeretközvetítés programját" (Ebihal, 7. old.)
(19) „Az AKG működésének középpontjában az egyes gyerek áll" (Ebihal, 13. old.)
(20) Vegyük például az évnyitót, amely már harmadik éve úgy zajlik, hogy az évfolyamok sorban letelepednek a Duna mellett egy-két napra valahol egy bérelt üdülőben, búcsúztatják a nyarat és előkészítik a tanévet, játszanak, értékelnek és döntenek, majd egy hajó egyenként felveszi, összegyűjti az egyes évfolyamokat, végül az egész iskola együtt érkezik vissza Pestre. Vagy a tanévzárót, amely évről évre egy háromnapos tantestületi tábort jelent (Csillebércen, Dobogókőn, Királyréten, Béren, Ráckevén); ezenkívül a kettő között a nyár folyamán és a szorgalmi időben is sok táborra, utazásra, kirándulásra kerül sor évről évre.
(21) A pontozásnak és az osztályozásnak valamiféle furcsa összeolvadása zajlott le. Az elégtelen helyét átvette a nulla, annak megszégyenítő, fenyegető töltése nélkül. Az ötös viszont a hatossal kiegészülve megőrizte az elismerés, az érdemjegy pozitív hangulatát.
A hagyományos számonkérésnek, ellenőrzésnek szinte minden változata előfordul az iskolában, amely tanáronként más-más formában, ám a diákokkal elfogadtatott változatban, tehát a személyes tanítási stratégiába vagy taktikába illesztve zajlik. Mivel a tanulási szituáció, tehát a tanóra nem zárt, a tanár nem megbízottként, hanem mindig csak a maga felelősségére megy be az órára, ezért a legkíméletlenebb számonkérő aktus is elhárítható, tehát nem is érdemes próbálkozni vele. (Az hamarabb előfordul, hogy a diákok között kerül sor nézeteltérésre a követendő tempót és a kívánatos teljesítményt illetően.)
Házi feladatra meg azért van szükség, mert el kell végezni az anyagot. S előfordul, hogy sietni kell, hiszen az epocha amennyire dinamikus forma, legalább annyira törékeny is: például a tananyag csúszását is elég nehezen viseli el. A legkevesebb, hogy a tananyagcsúszás a következő epochát megnyomorítja. Egyébként pedig ha volna napi huszonöt órában működő iskola – az AKG néha ilyen –, annak is túlzsúfolt lenne a tananyaga. Ott is megjelenne előbb vagy utóbb a házi feladat. S az el nem végzett házi feladatot is házi feladattal kellene pótolni. (Legfeljebb negatív időben. Mi az egy diáknak?)
(22) „Ez volt Románia. (Egy erdélyi túráról van szó – *T. G. megj.*) Kellemes – nem? Mikor visszatértünk Püspökladányba, egy páran megszólaltak: Tudod mikor megyek legközelebb Romániába? Piros hóeséskor!" – Press, 1991. szept. 25.
A társalgóban „jöttünk össze, hogy reggelizzünk kártyázzunk, sakkozzunk, szóval eltöltsük a rendelkezésünkre álló rengeteg időt, mellyel nem nagyon tudtunk mit kezdeni." – *Öt napos hidegrázás.* Press, 1992. márc. 13. „Délután lementünk az óceánhoz. Leszámítva, hogy kegyetlen hideg és sós volt a víz, egész jót úsztunk benne." – Press, 1992. nov. 18.
Persze azért az ilyenféle zavarok mögött kipárnázott gyermekkort is feltételezhetünk magyarázatként. Amikor is, mondjuk, az ünnepi családi túrán, meg azon túl is, több felnőtt is egyetlen gyermek boldogságát tartja szem előtt. Ily módon az AKG éppen csak elégtétel lehet. A tábor és a túra pedig egyszerűen provokáció.
(23) A középkor című tábori forgatókönyv bevezetéséből: „A középkorban vagyunk. Nyolc tartomány szeretne egyesülni. Ahhoz, hogy ez sikerüljön, a tartomány nemeseinek el kell foglalniuk egy várat, ami azonban különböző próbák teljesítésével sikerülhet. A nemesek egyik fontos feladata, hogy megismerjék egymást. Így majd együtt tudnak harcolni a boszorkányok ellen (Ócska, Ramaty, Ramatyka), akik mindig meg akarják hiúsítani a tervünket. Ha kiállják a próbákat, egyesülhetnek, és az általuk megválasztott király lovaggá üti őket."
(24) Horn György egyik anekdotája arról szól (érdekes, értékes, folyton gyarapodó, és szívesen mesélt anekdotái vannak az iskola életéről), hogy miként vizsgálták meg a kiválasztott székfajta alkalmasságát a leghosszabb lábú és a legnagyobb fenekű kolléga közreműködésével. (Az, hogy egy ilyen történetnek a szabadságról szóló történetekkel egyenrangú jelentőséget tulajdonít, az AKG-s identitás fontos eleme.)
(25) A karácsonyi vásár iskolai hagyománnyá vált. Az alkotókörök és az ifjú vállalkozók csoportjai kereskednek a méltóságuk, értékrendjük kedvük, ügyességük szerinti termékekkel. Nem a piac törvényszerűségeihez igazodva, hanem egy kis alternatív piacot nyitva. Eleinte beengedték a kinti piac képviselőit is, de túl nagy volt a kontraszt, összeegyeztethetetlen volt a mentalitásbeli különbség.

Nagy József

Kötődési háló és nevelés

Ma már közismertek az ötvenes évek végén kezdődő megfigyelések és kísérletek eredményei, (1) melyek szerint az elkülönítetten táplált kismajmok elvadult, agresszív, partnerkapcsolatra is alig képes felnőtté válnak. Az okokat keresve kiderült, hogy az egyedfejlődés szempontjából létfontosságú a szoros, gyakori testi kontaktus és érzelmi kommunikáció. Ennek az öröklött kötődési hajlamnak a részletes megismerése gyökeresen megváltoztatta a szoros és tartós szociális kapcsolatok természetéről, funkciójáról kialakult szemléletmódot. A kötődést ezt megelőzően csak az érzelmek nyelvén tudtuk értelmezni mint szeretetet és szerelmet. A kötődésnek az ember életében, fejlődésében is sordöntő szerepe van. A nevelés, különösen az iskolai nevelés ez ideig még nem tudta kellően hasznosítani a humán kötődések kutatási eredményeit. (2) Ennek az írásnak az a célja, hogy jelezze a kötődésben rejlő kiemelkedő nevelési lehetőségeket, különös tekintettel az iskolai nevelésre.

A szakirodalom leggyakrabban az attachment (ragaszkodás) megnevezést használja, amely elsősorban az anya és az utód egymáshoz ragaszkodó viszonyát jelöli, de használatos a szoros rokoni kapcsolat megnevezésére is. Vannak szerzők *(3)*, akik e célra a bond (kötelék) szót használják. Ez valamivel általánosabb kategória, amely az anya és az utód mellett más szociális kötelékekre is érvényes. Erre a szómagyarázatra azért van szükség, mert a magyarban e két szó megfelelőjeként a „kötődés" honosodott meg. Az egyik köznyelvi jelentése szerint a kötődés érzelmi kapcsolat. Ez mindkét angol terminus jelentését magában foglalja. Ezért a különbségtétel érdekében az elsődleges (anya és utódja), másodlagos (egyéb személyközi) és hovatartozási (személy és csoport közötti) kötődés kifejezést használhatjuk. Az ember kötődhet állatokhoz, tárgyakhoz, szimbólumokhoz is, de ezekre csak részben érvényesek azok a sajátságok, amelyeket a kutatások a fenti három kötelékkel kapcsolatban feltártak (ezek ismertetése rövidesen sorra kerül). Ebben a dolgozatban csak a személyközi kötődésekről lesz szó. A hovatartozási (családhoz, csoporthoz, intézményhez, nemzet(iség)hez, hazához) kötődés a Csoportképző hajlam és nevelés című következő forrástanulmány témakörébe tartozik.

Az eddigi kutatások alapvető jellemzője, hogy döntően az anya és utódja közötti kötődés megismerésére koncentráltak. Módszere pedig főleg abban állt, hogy megfigyelte, mi történik a fiatal utóddal, ha különböző mértékű elszigeteltségben nő fel. *(4)* Gyermekek esetében a szándékos szeparáció természetesen nem jöhetett szóba, ezért különböző körülmények között élő, illetve megváltozott helyzetbe kerülő gyermekeket figyeltek meg. *(5)* A megfigyelés a viselkedésben bekövetkező változásokat vette számba, a kutatók ezekből törekedtek általános érvényű megállapításokra jutni.

A felhalmozott ismeretek sokasága és a kilencvenes években más területeken (például a kognitív tudományban) formálódó új szemléletmódok lehetővé teszik, hogy pedagógiai szempontból kísérletet tegyünk egyfajta integrációra, továbbgondolásra. Ennek megfelelően megkülönböztetjük a konkrét kötődések létrejöttének és működésének belső feltételeit (ezekről lesz szó *A kötődési hajlam összetevői és működése, fejlődése* című rész-

ben), valamint az elsajátított aktuális kötődéseket, viselkedésben játszott szerepüket (Kötődés *és viselkedés).* Az egyes személyeknek egynél több kötődése lehet. Az a kötődési háló, amelyben a gyermekek, felnőttek élnek, alapvetően befolyásolja a viselkedésüket és személyiségük kialakulását, változását (lásd a *Kötődési háló* című pontot). Végül kísérletet teszek a nevelés fontosabb lehetőségeinek és feladatainak számbavételére.

A kötődési hajlam összetevői és működése, fejlődése

A kutatások egyértelműen bizonyítják, hogy a kötődés öröklött szociális viselkedési hajlam. A viselkedési hajlam olyan öröklött pszichikus komponens, amely sajátos viselkedésre késztet. Amint a komponensrendszer-elméletről szóló forrástanulmányban olvasható: a komponensek maguk is összetételek, amelyek a komponensrendszerben megvalósuló kölcsönhatások eredményeként működésükkel saját másolatukat előállíthatják, önmagukat módosíthatják. *(6)* Esetünkben a komponensrendszer a személyiség, annak öröklött komponense a kötődési hajlam. A kognitív tudomány konnekcionista elmélete *(7)* az önmódosítást tanuló neurális hálózatként (úgynevezett PDP modellként) írja le. Ilyen értelemben a kötődés mint öröklött szociális viselkedési hajlam tanuló neurális hálózat. Ha az itt leírtakból indulunk ki, akkor meg kell mutatni a kötődési hajlam összetevőit (elemeit), működését és önmódosulását (amit a címben fejlődésnek neveztem, mert pedagógiai szempontból a pozitív irányú önmódosulás segítése a feladat).

A kötődési hajlam elemei öröklött szociális felismerő mechanizmusok. Ezeken belül fajtársfelismerő mechanizmusok (mintázatok). A fajtárs valamely fajspecifikus szagáról, alaki, formai, viselkedési stb. jellemzőiről az evolúció eredményeként öröklött mintázat (felismerő mechanizmus) jött létre, és minden egyed (egy vagy több) fajra jellemző fajtársfelismerő mechanizmussal születik.

Ezek a mechanizmusok úgy működnek, hogy a fajtárs mintázatnak megfelelő sajátságát észlelve azonosítanak, vonzódást ébresztenek és „tudomásul vételre", illetve valamilyen viselkedésre késztetnek. Mivel a faj egyedei nem azonosak, specifikus sajátságaik alapján lehetséges az egyedfelismerés is. A fajtársfelismerő mechanizmus tanulás révén egyedfelismerő mechanizmussá specifikálódik. Kellemes élmény esetén az egyedfelismerő mechanizmusba attraktív attitűd épül be. A kötődési hajlam olyan fajtársfelismerő mechanizmusok készlete, amely mechanizmusok ragaszkodást ébresztő egyedfelismerő mechanizmusok készletével egészülhetnek ki. Az aktuális kötődés pedig a fajtársfelismerő mechanizmusokat kiegészítő, ragaszkodást ébresztő egyedfelismerő mechanizmusok készlete.

Vegyük példaként *Csányi Vilmos* leírásában a sirályt és a pingvint. „*Niko Tinbergen* (1960) sok megfigyelést közölt a sirályszülők és a fiókák között kialakuló kapcsolatokról. A tojásból éppen kikelt fiókákat a szülők nem ismerik fel. Semmi különös nem történik, ha például a fészkek között a fiókákat összecserélik . Úgy tűnik azonban, hogy körülbelül 4–5 nap alatt a szülők megtanulják a saját fiókáik ismertető jegyeit, és ha idegen fiókát találnak a saját fészkük közelében, azt keményen elverik onnan, sokszor meg is ölik. A sirályfiókák viselkedése is megváltozik ez alatt a néhány nap alatt. Az első napokban válogatás nélkül minden felnőtt sirálytól kérnek enni jellegzetes testtartással és hangokkal, később már kizárólag a saját szüleiktől. (...) A pingvinfiókák – ellentétben a sirályokkal – úgy látszik alig ismerik fel a saját szüleiket, legalábbis a kikelés után jó ideig, és válogatás nélkül kéregetnek minden felnőtt pingvintől. A pingvinszülők viszont már egy nap alatt tökéletesen megtanulják saját fiókáik kérő hangját, és kizárólag a sajátjukat hajlandók megetetni. Ez esetben tehát a tanulási mechanizmus éppen fordítottja a sirályoknál kialakultaknak." *(8)*

A sirályszülőkben és a sirályfiókákban a fajtárs fiókát, illetve a fajtárs szülőt felismerő öröklött mechanizmus teszi lehetővé, hogy az egyedi tulajdonságoktól függetlenül el-

fogadják egymást (hiszen előre nem „tudható", hogy a szülőknek milyen egyedi sajátságai vannak, illetve a fiókák milyen egyedi sajátságokkal születnek). Néhány nap múlva azonban az egyedi sajátságok alapján tanulással specifikálódik a felismerési mechanizmus és egyedfelismerővé módosul, létrejön a kölcsönös individuális kötődés. A pingvinek esetében a kötődés egyoldalú. Ugyanis a táplálékkérő hang egyedi sajátságainak bevésése nélkül a szülő a kolóniában nem lenne képes felismerni saját fiókáját. Ezért imprintinggel azonnal létrejön a kötődése a fiókához. A fiókákat azonban más pingvinek őrzik, amíg a többiek élelem után látnak, ezért előnyös, ha a fióka fajfelismerő mechanizmusa nyitott marad.

Első közelítésben az ember kötődési hajlamára is érvényes a fenti modell. Az embernek is vannak a kötődési hajlam készletébe tartozó vonzódást kiváltó fajtársfelismerő mechanizmusai. Ilyen az anyában mindenek előtt a csecsemő jellegzetes alakja, ami a felismeréssel egyidejűleg gondozási késztetést vált ki, az emberi arc fajspecifikus jellemzőinek, a mosolynak, a sírásnak és egy sor más sajátságnak a felismerő mechanizmusa. Ezek egyedi tulajdonságainak a megismerése egyedi felismerő mechanizmusokká egészíti ki az öröklött fajtársfelismerő mechanizmusokat, létrejön az aktuális kötődés, ami a csecsemő növekedésével, változásával folyamatosan módosul.

A kutatások egyértelműen bizonyítják, hogy a kötődés öröklött szociális viselkedési hajlam. A viselkedési hajlam olyan öröklött pszichikus komponens, amely sajátos viselkedésre késztet. Amint a komponensrendszer-elméletről szóló forrástanulmányban olvasható: a komponensek maguk is összetételek, amelyek a komponensrendszerben megvalósuló kölcsönhatások eredményeként működésükkel saját másolatukat előállíthatják, önmagukat módosíthatják. Esetünkben a komponensrendszer a személyiség, annak öröklött komponense a kötődési hajlam.

A csecsemőben a legfontosabb a felnőtt emberi arc öröklött fajtársfelismerő mechanizmusa. Ennek létét az bizonyítja, hogy az arcot sematikusan ábrázoló képre minden más vizuális ingernél gyakrabban és pozitívebben reagálnak az újszülöttek. A csecsemő is rendelkezik az érzelmi kommunikáció öröklött felismerő mechanizmusaival és az érzelmek kifejezésének módjaival. A csecsemő rövidesen (bár nem imprintinggel) megtanulja édesanyja (nevelője) egyedi arcvonásait, érzelmi kommunikációs mechanizmusainak egyedi sajátságait. Úgy hét-tíz hónapos korig ezek az egyéni jellemzők olyan szilárdan begyakorlódnak, hogy elnyomják az öröklött, nem specifikus fajtársfelismerő mechanizmusok működését. Ez az idegenektől való félelemben nyilvánul meg. Ennek leküzdése általánosítást eredményező tanulással valósul meg. (Ez jól szemlélteti, hogy a fajtársfelismerő mechanizmus specifikálódása jön létre, de az öröklött mechanizmusok csak az evolúció eredményeként változhatnak, relatív önállóságuk ezért életünk végéig fennmarad és működik, hat).

Sajnos a humán kötődési hajlam öröklött felismerési mechanizmusainak teljes készletét, azok működését, funkcióit, jellemzőit, egyéni eltéréseit még nem ismerjük. Pedagógiai szempontból rendkívül fontos lenne, hogy ezeket a kutatásokat a humánetológia mielőbb elvégezze. Annyit azonban már eddig is kaptunk az etológiától, ami az alapvető összefüggésekre rávilágít. Ezekre támaszkodva ma már érthetőbbek a humán kötődések sajátosságai is. Az emberi kötődések lényegesen túllépnek az öröklött kötődési hajlam készlete által adott lehetőségeken, amelyek az aktuális kötődés(ek) létrejöttét szolgálják. Az ember kötődési hajlama *kötődési képességgé* alakulhat. Ez azt jelenti, hogy a nagyszámú tanult szociális felismerési mechanizmus, attitűd, szokás és készség, valamint az

ezekre vonatkozó ismeretek magát a kötődési hajlamot mint működő, önmódosító, tanuló rendszert is kiegészíthetik, módosíthatják.

Kellemetlen tapasztalatok sorozata alapján kialakulhatnak a kötődésképzést gátló averzív attitűdök, a kötődések létrejöttének elkerülését segítő szokások, készségek. Mindez elvezethet az öröklött kötődési hajlam érvényesülésének fékezését, gátlását megvalósító kötődési képesség kialakulásához, ami a személyiség teljes elmagányosodásának oka és következménye is. A kötődési hajlam működése során nagyszámú szociális felismerő mechanizmust, attraktív attitűdöt, kötődésképző, kötődésápoló szokást, készséget, sajátítunk el. Ennek köszönhetően a kötődési képesség kötődésképzővé, kötődésápolóvá, kötődésoldóvá alakulhat. Ezt a folyamatot nevezhetjük a kötődési hajlam fejlődésének, amelynek segítése a nevelés egyik alapvető feladata. Ez attól függő mértékben válhat egyre hatékonyabban megoldhatóvá, amilyen mértékben a nevelők magukénak vallják ezt a feladatot, és amilyen mértékben növekszenek az ismereteink a kötődésképző, kötődésápoló, kötődésoldó attitűdökről, szokásokról és készségekről. (A kötődési képesség fejlesztésének feladataira az utolsó pontban visszatérek.)

Kötődés és viselkedés

Eddig a kötődési hajlam szerveződéséről, működéséről, módosulásáról (fejlődéséről) volt szó. Az elsajátított, változó kötődés a szociális viselkedés alapvető befolyásolója. A kötődés viselkedésben játszott szerepét annak

1) jellege;
2) funkciói;
3) motívumai és
4) fajtái szerint csoportosítva ismertetem.

Jelzem, hogy e témákat néhány bekezdés keretében az előző szám forrástanulmányában *(9)* már előkészítettem, továbbá a legutóbbi könyvemben gyakorlati célokat követve, más témákba ágyazva röviden már ismertettem. *(10)* Most a rendezett kifejtés a célom:

1) A szociális kapcsolatok, ezen belül a kötődések is *irányukat* tekintve közismerten kölcsönösek vagy egyoldalúak és különböző erejűek lehetnek. A kötődésnek ezek a jellemzői lényegesen befolyásolják a kötődés megnyilvánulását a viselkedésben. A kölcsönösség a kötődés tartósságának, optimális működésének feltétele, az egyoldalúság pedig konfliktusok forrása, ami a kötődés fellazulásához, felbomlásához vezethet. Kivételt képez ez alól – amint az a tapasztalatból és a pszichológiai vizsgálatokból ismert – a szülő és az utód, a nevelő és a nevelt közötti kötődés egyoldalú jellege (a témára rövidesen visszatérek). Az embernek több tucat (esetleg százat is megközelítő) élő, többé-kevésbé tartós személyközi kapcsolata lehet (rokonok, kollégák, munkatársak, szomszédok, ismerősök és hasonlók). Ezek között néhány (legföljebb tucatnyi) válhat lényegesen gazdagabbá, tartósabbá, közvetlenebbé, egyszóval erősebbé, vagyis kötődéssé.

A kötődés *erejét* tekintve gyönge, erős, nagyon erős vagy túlzó (tapadó) lehet. A gyönge kötődés a kapcsolat kötődéssé alakulásának kezdeti szakaszát jellemzi, de a kötődés meg is rekedhet ezen a szinten. Felbomlása általában nem jár súlyos konfliktusokkal, pszichikus feszültségekkel. Az optimális hatékonyságú kötődés erős vagy nagyon erős, felbomlása súlyos konfliktusokkal, pszichés megrázkódtatásokkal jár. A tapadó kötődés általában egyetlen személyre korlátozódó szélsőséges függőség, amely egyoldalú, esetleg kölcsönös kiszolgáltatottságot működtet. Felbomlása, megszűnése súlyos pszichés károsodást okozhat, esetleg öngyilkossághoz vezethet.

2) A kötődés lényege, *funkciója* a proszocialitás: az utód, a család, a csoport, a közösség, a nemzet(iség), a faj túlélésének, fejlődésének, életminősége fenntartásának, javításának segítése. Ezen belül három összetevő, funkció érdemel kiemelt figyelmet: a védelem, a támasz és a szocializáció. A *védelem* védettséget, biztonságot (biztonságérzetet)

nyújt a másik kötődő félnek. A *támasz* pedig azt jelenti, hogy szükség szerint segítjük a másik felet, számíthat, „támaszkodhat" ránk. Ezek a kötődés öröklött funkciói, amit az is jelez, hogy ha megkérdezzük a kisiskolásokat, hogy miért szeretik a barátjukat, a sokféle konkrét válasz mögött egyértelműen azt találhatjuk, hogy „azért, mert megvéd, mert segít". A védelem és a támasz kölcsönössége a kötődés fontos feltétele. A másik fél tartós kihasználása, a proszocialitás egyoldalúvá válása súlyosbodó konfliktusok forrása, a kötődés fellazulásának, felbomlásának egyik alapvető oka. Kivételt képez ez alól a szülői kötődés, a pedagógiai viszony, kötődés (ismertetését lásd később).

A spontán *szocializáció* szociális kölcsönhatásaink következménye. A kötődő felek közötti szociális kölcsönhatások általában sokkal gyakoribbak, pozitív motivációjuk lényegesen erősebb, elfogadhatóbb mintákat kínálnak egymásnak: szocializáló hatásuk kiemelkedően hatékony. A kötődő felek spontán szocializációja természetéből fakadóan kölcsönös, ami nem azt jelenti, hogy minkét fél egyenlő szocializáló hatással van a másikra. Az erősebb, műveltebb, elismertebb személyiségek hatása nyilvánvalóan nagyobb lehet. Pedagógiai szempontból alapvető jelentőségű *a kötődés szocializáló, nevelő hatásának minősége,* ami előnyös, kérdéses, hátrányos és veszélyeztető lehet a kötődő fél személyiségének, szocialitásának fejlettségétől, fejletlenségétől függően.

A kötődés erejét tekintve gyönge, erős, nagyon erős vagy túlzó (tapadó) lehet. A gyönge kötődés a kapcsolat kötődéssé alakulásának kezdeti szakaszát jellemzi, de a kötődés meg is rekedhet ezen a szinten. Felbomlása általában nem jár súlyos konfliktusokkal, pszichikus feszültségekkel. Az optimális hatékonyságú kötődés erős vagy nagyon erős, felbomlása súlyos konfliktusokkal, pszichés megrázkódtatásokkal jár. A tapadó kötődés általában egyetlen személyre korlátozódó szélsőséges függőség, amely egyoldalú, esetleg kölcsönös kiszolgáltatottságot működtet. Felbomlása, megszűnése súlyos pszichés károsodást okozhat, esetleg öngyilkossághoz vezethet.

3) A kötődés legfontosabb *motívumai* a bizalom, a ragaszkodás és a szeretet. A *bizalom* a pozitív szociális kapcsolatok fennmaradásának és eredményességének egyik fontos feltétele. A kötődésnek a feltétlen bizalom a létalapja. A kötődés ugyanis a kapcsolatokhoz képest csak akkor lehet előnyösebb, hatékonyabb (ami létének értelme), ha nem kell a másik fél megbízhatóságával (hátsó gondolataival, hazugságaival, hűtlenségével, csalásaival) számolni, ha biztosak lehetünk abban, hogy a másikra feltétlenül lehet számítani, hogy értünk és nem ellenünk cselekszik. A feltétlen bizalom megingása, gyöngülése súlyos konfliktusok forrásává válhat, külsődleges érdekeken alapuló kapcsolattá oldhatja, felszámolhatja a kötődést.

A *ragaszkodás* kellemes szociális tapasztalatok, élmények alapján kialakuló attraktív motívumok rendszere. A kötődő felek szociális kölcsönhatásai különböző mértékű kellemes vagy kellemetlen érzéseket, élményeket váltanak ki. A kellemes élmények az attraktív attitűdöket erősítik, gyarapítják, aminek eredményeként a ragaszkodás erősebbé válik. A kellemetlen érzések, élmények a kötődő féllel szembeni averzív attitűdöket erősítik, gazdagítják. Amilyen mértékben gyarapszik az averzív attitűdök aránya, olyan mértékben csökken a ragaszkodás ereje. Ez pedig a kötődés fellazulásához, megszűnéséhez vezethet. A ragaszkodás, a kötődés erejének változásairól a népi bölcsesség azt mondja, hogy könnyebb a kötődő felet (a barátot, a házastársat stb.) megnyerni, mint megtartani. Másszóval a kialakult ragaszkodást, kö-

tődést folyton ápolni (vagyis az averzív attitűdöket minimalizálni, az attraktívokat gyarapítani, ismételten megerősíteni) kell.

A *szeretet* a kötődés érzelmi alapja: „megtestesíti" a kötődést, kifejezi a ragaszkodás erejét, a kötődés létrehozására, proszociális funkcióinak teljesítésére késztet, aktiválódása kellemes élménnyel jutalmaz. A szeretet érzése valósítja meg a ragaszkodás, a kötődés érzelmi kommunikálását is (az érzelmi kommunikációról majd egy későbbi forrástanulmányban lesz szó). Talán már az eddigiekből is látható, hogy a szoros és tartós vonzódáson alapuló emberi kapcsolatnak a szeretet fontos, általános jellemzője, de az utóbbi évtizedek kutatásainak figyelembevételével a kötődésnek nevezett kapcsolatnak csak az egyik jellemzője (ettől függetlenül, köznyelvi szinten továbbra is a „szeretet" szóval lehet legegyértelműbben megnevezni a szoros és tartós attraktív emberi kapcsolatokat).

4) Attól függően, hogy kik a kötődő felek, a kötődés jellemzően különböző *fajtái* vehetők számba. Az elsődleges, vagyis a *szülői kötődés* gyökeresen különbözik minden más kötődéstől. A másodlagos kötődések között leginkább a *rokoni kötődés* (utódok kötődése a rokonokhoz, különösen a nagyszülőkhöz, a testvérekhez) és a *pedagógiai kötődés* (a pedagógusok és a tanítványok közötti kötődés) hasonlít rá. És mindezektől lényegesen különbözik a *szexuális kötődés*, a *barátság*, valamint a harmadlagos, a *hovatartozási kötődés* (a személy kötődése a családhoz, a csoporthoz, a nemzet(iség)hez, a hazához). (Ez pedagógiai szempontú számbavétel, más szempontok más eredményekre vezethetnek.)

Az állatvilágban tartós kötődés a szülő (általában az anya) és az utód között jöhet létre a felnevelés időszakára. Az utód önállósulásával a *szülői kötődés* megszűnik. Mivel az ember utódai 3–4 éves korig önálló létre teljesen képtelenek, és legalább további 10 esztendő szükséges az önálló létre való felkészüléshez, miközben évente új utód születhet, a kötődés periódusa az utódok számára legalább 10–15 év, a szülő számára pedig természeti körülmények között megszakítatlanul, élethosszig tart. Továbbá elvileg egyidejűleg 10–15 utód is kötődik a szülőkhöz, illetve ennyi utódhoz kötődhet a szülő. Természeti körülmények között a gyakori gyermekhalandóság, napjainkban pedig születésszabályozás következtében ez a szám általában jóval alacsonyabb. Ez azonban nem változtat a lényegen, mely szerint a szülő és gyermeke(i) közötti kötődés folyamatos és általában mindkét fél számára élethosszig tartó. Ez az emberre jellemző állandóan nyitott és szakadatlanul működő elsődleges kötődési hajlam teszi lehetővé, hogy kötődés alakuljon ki rokonok és ismerősök között, hogy létrejöjjön a harmadlagos kötődés is.

A szülői kötődődés egyik lényeges jellemzője az egyoldalúság (a ragaszkodáson és a szereteten kívül, amely a születés után rövid idő alatt kölcsönössé válik). A szülő a védelmező, a támasz, az utód erre eleinte teljesen képtelen. Túlnyomóan a szülő szocializációs hatása érvényesül, bár a szülő is sokat tanul a gyermekével létrejövő szociális kölcsönhatásokból. Egyoldalú a bizalom is, csak itt fordított a helyzet. A gyermek fenntartás nélküli bizalommal viseltetik szülei iránt. Mivel a szülők semmit nem várhatnak el gyermeküktől (minél kisebb, annál kevésbé), ezért részükről a gyermekük iránti bizalomnak nincsen alapja. Mint láthattuk, az utódok pszichikus fejlődése szempontjából sorsdöntő jelentőségű, hogy szilárd és tartós kötődésben éljen: biztos és állandó védelemben, támaszban, gondoskodásban részesüljön, a ragaszkodás és a szeretet gyakori kontaktusban, érzelmi és verbális kommunikációban jusson kifejezésre. Ugyanilyen jelentőségű, bár még kevéssé feltárt és tudatosult a kötődés kölcsönössé fejlődése. Ha a gyerektől nem várunk el egyre nagyobb önállóságot, önkiszolgálást, fokozódó részvételt a családi élet működtetésében, ha elvtelenül védelmezzük, indokolatlanul kiszolgáljuk, önállótlanná, kiszolgáltatottá, megbízhatatlanná, követelődzővé, önzővé alakulhat.

A szülői kötődés másik alapvető jellemzője a szocializáció részbeni szándékossága. Ez úgy működik, hogy a szülő segíti a gyerekét például a járás megtanulásában, a szokásoknak megfelelő étkezés, tisztálkodás elsajátításában, elvárja a helyesnek tartott magatartás

követését, ezért dicséri, illetve helyteleníti az elvárttól eltérő viselkedést. Később elvárja az eredményes iskolai tanulást és így tovább. Ez a természetesnek mondható szándékosság, tudatosság elősegíti az utód fejlődését. Ugyanakkor egyre több felületes gyermeknevelési ismeret, a szülő rögeszméjévé váló tévhit veszélyezteti a gyerekek, a fiatalok személyiségének fejlődését.

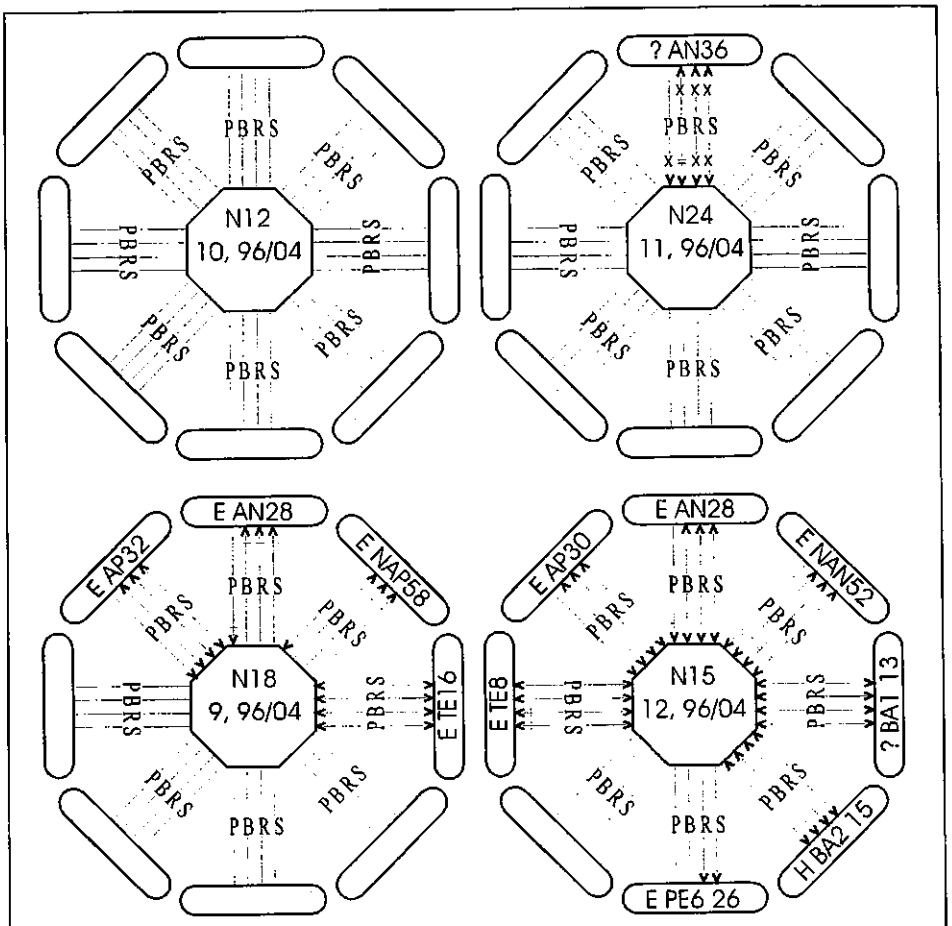
Pedagógiai szempontból nem általában a rokonok közötti, hanem a nevelt és a rokonai között kialakuló *rokoni kötődés* érdemel figyelmet. Különösen vonatkozik ez a nagyszülőkre és a testvérekre. A nagyszülői kötődés szocializáló hatását tekintve közel áll a szülői kötődéshez, vagyis mindaz érvényes rá, ami az előző két bekezdésben a szülői kötődésről olvasható. A testvéri kötődés pedig az általános szocializáló hatás mellett a kötődés (a védelem, a támasz, a bizalom) kölcsönösségének fejlődésében is kiemelkedő szerepet játszik. Hasonló a pedagógiai jelentősége fiatalkorúak *baráti kötődésének* is.

A tanuló és a pedagógusok között a szülőkhöz, nagyszülőkhöz hasonló egyoldalú kötődés alakulhat ki. A lényeges különbség abban van, hogy a *pedagógiai kötődésben* a szocializáló, méghozzá a szándékos szocializáló funkció dominál. A pedagógia ősi elvárása a tanítványok szeretete, illetve annak elérése, hogy a tanítványok is szeressék a nevelőt. E mögött az az indokolható feltételezés áll, hogy a szeretetteljes pedagógiai kapcsolat hatékonyabb nevelést tesz lehetővé. Mindaz, amit a kötődésről eddig elmondtunk, azt jelzi, hogy nem a szeretet a legfontosabb, hanem a ragaszkodás, a bizalom és a proszocialitás. Minden tanulót nem szerethet a pedagógus, de önmaga iránt minden növendékében ragaszkodást, vagyis túlnyomóan attraktív attitűdöket alakíthat ki és tarthat fenn, aminek eredményeként a tanuló elfogadja őt nevelőjének, esetleg vonzódik is hozzá. Ennél is fontosabb, hogy a tanuló minden kétséget kizáróan érezze: megbízhat a nevelőjében (emlékezzünk rá, hogy a szülői kötődés létalapja a feltétlen bizalom!), biztos legyen abban, hogy nevelője szükség szerint megvédi, segíti, és ezt a tanuló meg is tapasztalhatja. Ha ez a fajta magatartás, viszonyulás a nevelőben szilárd meggyőződéssé válik, amit a tanulók „kifinomult antennáikkal" folyamatosan érzékelhetnek, és az előforduló példák alapján pedig meg is tapasztalhatják, hogy valóban bízhatnak nevelőjükben, számíthatnak a védettségre, a támaszra (a segítésre), akkor létrejöhet az eredményes nevelés talán legfontosabb feltétele: a pedagógiai kötődés.

A kötődési, a párképzési hajlam és a szexuális vonzódás hozza létre a *szexuális kötődést.* A szexuális kötődést a szeretet szerelemmé alakulása is erősíti, a ragaszkodás erejét az attraktív attitűdök dominanciája mellett a szexuális élmények és az egymás birtoklásának vágya is növelik. Érthető, hogy a szexuális kötődés létrejöttét és megszilárdulását ilyen sok tényező segíti. Hiszen az utódok eredményes felnevelése a szülők nagyon tartós együttélését feltételezi. A tartós kötődés, együttélés legfontosabb feltétele a kötődés kölcsönössége. Az összetevők közül talán a védettség, a támasz és a bizalom kölcsönösségének sérelme veszélyezteti leginkább a szexuális kötődést. Ha valamelyik vagy mindkét fél rendszeresen védtelenül hagyja, ha kihasználja a másikat, ha visszaél a feltétlen bizalommal, az előbb-utóbb a kötődés fellazulását, majd felbomlását eredményezi, az együttélést formális kapcsolattá változtatja. Természetesen fontos a szerelem, a ragaszkodás kölcsönössége is, de a szeretetté szelídült szerelem, megszokássá vált ragaszkodás elegendő a szexuális kötődés tartósságához, ha a proszocialitás és a bizalom kölcsönössége nem szenved súlyos és tartós sérelmet. A szexuális kötődés elsajátítása, ha azt nem pusztán szerelemnek, szexualitásnak tekintjük, sokkal nehezebb, időigényesebb, mint a szülői, rokoni, pedagógiai kötődés és sokkal fontosabb mint a többi kötődés (kivéve természetesen a szülői kötődést). A tanulás nehézsége abból származik, hogy két sok mindenben különböző felnőtt személynek kell egymást „megtanulnia", a kötődés kölcsönösségét kialakítania. Mindezekből a ma már eléggé ismert, de széleskörűen még nem tudatosult felismerésekből fontos pedagógiai tennivalók adódnak.

Kötődési háló

Egy ember összes kötődését kötődési hálónak nevezzük. *A kötődési háló* a szo-ciometriai hálótól eltéröen (amelyben kapcsolat és kötődés is lehet és azt fejezi ki, hogy ki kivel milyen kapcsolatban van) egy személy kötődéseit tartalmazza.



AN: anya, AP: apa, NAN: nagyanya, NAP: nagyapa, TE: testvér, BA: barát, RO: más rokon, PE: pedagógus
P: proszocialitás, B: bizalom, R: ragaszkodás, S: szeretet
→egyoldalú, ←→kölcsönös; —→gyönge, —|→erős, —||→nagyon erős, —x→túlzó (tapadó)
E: előnyös, ?: kérdéses, H: hátrányos, V: veszélyeztető

1. ábra
Kötődési háló

Mint láthattuk, egy személynek legföljebb tucatnyi kötődése lehet. Nem számítva a ragaszkodás szempontjából gyönge kötődést, amely ennél több is lehet (lásd például a fent jellemzett pedagógiai kötődést, amelyben egy pedagógus nagyobb számú tanulóhoz kötődhet). Ha az iskolai tanulók kötődési hálóját kívánjuk ábrázolni, akkor nyolc kötődési lehetőséggel jól jellemezhetjük azt. Ha ennél több kötődése lenne valamely tanulónak, akkor a

ragaszkodás szempontjából gyönge kötődésűeket mellőzhetjük. Mivel mindig egy adott tanuló, nevelt kötődési hálójáról van szó, a nevelt: *N* értelemszerűen középen helyezkedhet el. Célszerű a tanulót sorszámmal jelölni, hogy csak a pedagógus tudja a tanulót a jelével azonosítani. Ugyanis a kötődési háló mélyebben érinti a személyiségi jogokat. Ide középre írandó be a tanuló életkora és az adatfelvétel dátuma (lásd az ábrát).

A tanuló körül található a nyolc szóba jöhető kötődő fél üres helye, ahová beírhatjuk a ténylegesen létező kötődő felek jellemző jeleit. Amint az ábra jelmagyarázata mutatja, nyolc kötődő fél között teszünk különbséget. Az ő életkorukat is kívánatos bejegyezni, továbbá azt, hogy a szocializáló, nevelő hatásuk minősége milyen (előnyös, kérdéses, hátrányos vagy veszélyeztető).

A kötődés további két funkcióját (a védelmet és a támaszt/segítést) előnyös proszocialitás név alatt együtt kezelni. Amint az ábra mutatja, a jelölés úgy történik, hogy egy vonallal össze van kötve a tanuló és a kötődő fél. A vonal közepére be van nyomtatva a proszocialitás jele (*P*). Ha a proszocialitás kölcsönös, a vonal mindkét végére nyilat rajzolunk, ha egyirányú, akkor a nyíl a vonalnak arra a végére rajzolandó, akihez a másik fél kötődik, akire az egy nyíl mutat, az nem kötődik a másik félhez (emlékezzünk rá, hogy a proszocialitás a nevelő—nevelt kötődésben egyoldalú, csak az idősebb gyermekeknél, a serdülőknél kezdődhet a kölcsönössé válás). Hasonlóképpen ábrázolható a bizalom (*B*), a ragaszkodás (*R*) és a szeretet (*S*) is. A kötődés erejének bejelölése a jelmagyarázat alapján történhet.

Az ábra négy különböző esetet szemléltet. A bal felső ábra olyan tanulóra vonatkozik, akinek senkivel sincs kötődése. Ez szélsőséges eset, ilyen gyakrabban az apatikus hospitalizált gyerekek között fordul elő. Az ilyen üres kötődési háló rendkívül káros nevelő hatása a fent ismertetett kutatási eredmények alapján belátható. A jobb felső háló egy olyan 11 éves tanuló kötődési hálóját mutatja, akinek az egyedül élő édesanyjával van kötődése. Ez a kötődés túlzó, tapadó. Szocializáló, nevelő hatásának minősége kérdéses. Az ilyen kötődés veszélyeit az előző köztescím alatt már ismertettük. A bal alsó háló a szegényesnél valamivel jobb kötődési hálót mutat. A kilenc éves tanulónak négy személlyel van kötődése, valamennyi minősége előnyös, de apjával és testvérével gyenge a kötődés, csak az édesanyjával és a nagyapjával elegendően erős. A jobb alsó háló gazdag, de a 15 éves tanuló

Az a pedagógus, aki hisz abban, hogy a kötődéssel kapcsolatban fontos nevelési lehetőségei és feladatai vannak, már ma is sokat tehet. Mindenekelőtt megismerheti tanítványai kötődési hálóját. Ehhez kiindulásként elegendő lehet az is, ami ebben az írásban található, a tapasztalatok alapján majd kialakulnak a saját megismerő módszerei. A feltárt ismeretek birtokában megtalálhatja azokat a tanulókat, akiknek fokozott segítségre van szükségük kötődési hálójuk gazdagodása, pozitív irányú változása érdekében. Ők azok az óvodások és tanulók, akik kötődési vákuumban, egyetlen tapadó kötődésben, szegényes kötődésben, valamint hátrányos, esetleg veszélyeztető kötődésben élnek. A legfontosabb teendő az lehet, hogy az ilyen tanulókat egy-egy pedagógus felkarolja, szárnyai alá vegye, aki megpróbál a ragaszkodás szempontjából is erős kölcsönös kötődést kialakítani, ami természetesen csak akkor sikerülhet, ha a szándék mellett létezik vagy spontán módon létrejön a ma még alig érthető egymás iránti kezdeti vonzódás.

egyik barátjának a hatása kérdéses, a másiké pedig hátrányos, talán veszélyezteti is személyiségének alakulását. A veszélyesség abból származik, hogy a hátrányos hatás a tanuló nagyon erős ragaszkodásával és nagyon erős proszocialitással (szolgálatkészséggel, alávetettséggel) párosul.

Az előző köztescím alatt bemutatott összefüggések természetesen sokféleképpen ábrázolhatók. A gyakorlati tapasztalatok alapján feltehetően az itt bemutatott változat javítható. Az ábrázolásra egyébként nem a dokumentálhatóság érdekében van szükség, hanem a megismerés segítése, a memória megtámogatása érdekében. Mivel egy pedagógusnak célszerű csak egy osztályért felelősséget vállalni, egy osztályban pedig általában csak a tanulók kisebb hányadának olyan a kötődési hálója, akikre különös gondot kívánatos fordítani. Ezek problémái pedig általában fejben tarthatók, ezért az osztály kötődési hálóinak megismerése után a mankóként használt kitöltött űrlapok akár meg is semmisíthetők.

A nevelés lehetőségei és feladatai

Amennyiben igaz az – és erről ma már meg lehetünk győződve – , hogy a kötődés, a kötődési háló gazdagsága, ereje és minősége, a kötődési képesség fejlettsége lényegesen befolyásolja az emberek szociális életminőségét, szociális viselkedését és a személyiség szociális fejlődését, akkor e fejlődés segítésének a nevelés egyik központi feladatává kellene válnia. Ennek megvalósulásához hozzájárulhatna a humánetológia a kötődési hajlam összetevőinek, működésének, funkcióinak és viselkedési megnyilvánulásainak teljes feltárásával. Az eddigi és a remélhetően gyarapodó etológiai ismeretek alapján olyan kiterjedt kutatásokat kellene végezni, amelyeknek az eredményeként megismerhetnénk az intézményes nevelés (a 3–18 évesek) korcsoportjának kötődéseit, kötődési hálóit, kötődési képességük fejlettségét, alakulását, fejlődését, valamint az alakulást, a fejlődést befolyásoló tényezőket. A pszichológiai, a pedagógiai képzés és továbbképzés részévé, önálló témájává kívánatos tenni a kötődési hajlamról, a kötődésről, a kötődési hálóról, a kötődési képességről valamint ezeknek az egyén életében, a szociális viselkedésben, a személyiség fejlődésében játszott szerepéről hozzáférhető alapvető ismeretek tanítását. A pedagógiának ki kell dolgozni azokat a módszereket, amelyekkel a pedagógus könnyen és megbízhatóan megismerheti a rábízott tanulók kötődési hálóját, kötődési képességének fejlettségét.

Az a pedagógus, aki hisz abban, hogy a kötődéssel kapcsolatban fontos nevelési lehetőségei és feladatai vannak, már ma is sokat tehet. Mindenekelőtt megismerheti tanítványai kötődési hálóját. Ehhez kiindulásként elegendő lehet az is, ami ebben az írásban található, a tapasztalatok alapján majd kialakulnak a saját megismerő módszerei. A feltárt ismeretek birtokában megtalálhatja azokat a tanulókat, akiknek fokozott segítségre van szükségük kötődési hálójuk gazdagodása, pozitív irányú változása érdekében. Ők azok az óvodások és tanulók, akik kötődési vákuumban, egyetlen tapadó kötődésben, szegényes kötődésben, valamint hátrányos, esetleg veszélyeztető kötődésben élnek. A legfontosabb teendő az lehet, hogy az ilyen tanulókat egy-egy pedagógus felkarolja, szárnyai alá vegye, aki megpróbál a ragaszkodás szempontjából is erős kölcsönös kötődést kialakítani, ami természetesen csak akkor sikerülhet, ha a szándék mellett létezik vagy spontán módon létrejön a ma még alig érthető egymás iránti kezdeti vonzódás. A kialakult és folyamatosan ápolt kötődés alapján a pedagógus indirekt módon elősegítheti a kötődési háló gazdagodását, pozitív irányú módosulását.

A kötődési képesség fejlődését a szociális készségek fejlesztése által lehet segíteni, aminek ma már ismert és bevált módszerei állnak rendelkezésre. Magának a kötődési képességnek a direkt fejlesztéséhez sajnos ma még nem rendelkezünk elegendő ismeretekkel és alkalmas módszerekkel. Serdülőkorban a kötődés természetének, szerepének él-

ményszerű, önmagukra vonatoztató megismertetése jól szolgálhatja a kötődéssel kapcsolatos nevelési tevékenységünk eredményességét.

Jegyzet

(1) HARLOW, H. F.: *The nature of love.* American Psychology, 1958. 13. sz., 673–685. old.; HARLOW H. F.: *Affectional responses in infant monkeys.* Science, 1959. 130., 421–432. old.; HARLOW, H. F.– HARLOW, M. K.: *Social Deprivation in Monkeys.* Science, 1962. 207., 136–146. old.; HARLOW, H. F.–HARLOW, M. K.–SUOMI, S. J.: *From thought to therapy: lessons from a primate laboratory.* American Scientist, 1971. 59., 538–549. old; RUPPENTHAL, G. C.–ARLING, G. I.–HARLOW, H. F.–SACKET G. P.–SUOMI, S. J.: *10-year perspective of motherless-mother monkey behavior.* Journal of Abnormal Psychology, 1976. 85., 341–349. old.; HINDE, R. A.–LEIGHTON-SHAPIRO, M. E.–McGINNIS, L.: *Effects of various types of separation experience on rhesus monkeys 5 months later.* Journal of Child Psychology and Psychiatry, 1978. 19., 199–211. old.

(2) AINSWORTH, M. D. S.: *Infancy in Uganda: Infant care and the growth of attachment.* The Johns Hopkins Press, Baltimor 1967; YARROW, L. J.: *Attachment and dependency: a development perspective.* = Szerk.: GEWIRTZ J. L.: *Attachment and Dependency.* Winston and Sons, New York 1972; BOWLBY, J.: *Attachment and loss.* 1–3. kötet, Hegart Press, London 1969, 1973, 1980; BLURTON, N. J. szerk.: *Ethological Studies of Child Behaviour.* Cambridge University Press, Cambridge 1974; PARKERS, C. M.– STEVENSON-HINDE, J.: *The place of Attachment in Human Behaviour.* Travistock Publications, London 1982; SROUFE, L. A.–FOX, N. E.–PANCAKE, V. R.: *Attachment and dependency in development perspective.* Cild Development, 1983. 54., 1615–1627. old.; SROUFE, L. A.: *Attachment classification from the perspective of infant caregiver relationships and infant temperament.* Child Development. 1985. 56., 1–14. old.; ZSOLNAI ANIKÓ: *Kötődés és pedagógia.* Bölcsészdoktori értekezés. József Attila Tudományegyetem, Szeged 1986; ZSOLNAI ANIKÓ: *A gyermekkori kötődések vizsgálatának lehetőségei.* Pedagógiai Szemle, 1989. 5., 430–437. old; EIBL-EIBESFELDT, I.: *Human Ethology.* Aldine de Gruyter, New York 1989; WOLFF, S.: *Childhood and human nature: the development of personality.* Routledge, London and New York 1989.

(3) L. pl. EIBL-EIBESFELDT, I.: *Human Ethology,* i. m.

(4) L. pl. HARLOW, H. F.–HARLOW, M. K.: *Social Deprivation...,* i. m.; HARLOW, H. F.–HARLOW, M. K.–SUMOI, S. J.: *From thought to therapy...,* i. m.; RUPPENTHAL, G. C.–ARLING, G. I.–HARLOW, H. F.–SACKET, G. P.–SUOMI, S. J.: *10-year perspective...,* i. m.; HINDE, R. A.–LEIGHTON-SHAPIRO, M.E.–McGINNIS, L.: *Effects of various types...,* i. m.

(5) L. pl. a *(2)* pont alatt felsorolt műveket!

(6) NAGY JÓZSEF: *Komponensredszer–elmélet és nevelés.* Iskolakultúra, 1996. 2. sz., 73–78. old.

(7) CLARK, A.: *A megismerés építőkövei. Filozófia, megismeréstudomány és a párhuzamos megosztott feldolgozás.* Osiris Kiadó, Fp. 1996, 403–404. old.

(8) CSÁNYI VILMOS: *Etológia.* Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Bp. 1994.

(9) NAGY JÓZSEF: *Proszocialitás és nevelés. Iskolakultúra,* 1997. 8. sz.

(10) NAGY JÓZSEF: *Nevelési kézikönyv személyiségfejlesztő pedagógiai programok készítéséhez.* Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged 1996.

Petőfi S. János–Benkes Zsuzsa

A szövegtan kutatásáról és oktatásáról

5. Az általános szemiotikai szövegtan és szövegtani társtudományai

A második fejezet 1. táblázata „szövegtani társtudományok" megjelöléssel a következő tudományágakat sorolja fel: poétika, narratológia, retorika, stilisztika, esztétika. (Az, hogy miért nevezzük ezeket a tudományágakat „szövegtani társtudományoknak", azt hiszem, nem igényel különösebb magyarázatot, ha az esztétika területe bővebb is annál, mintsem hogy egészében szövegtani társtudománynak minősíthetnénk.)

Ezekkel a tudományokkal kapcsolatban mindenekelőtt a következő két általános kérdést említjük meg:

1. kérdés: Mivel foglalkoznak a verbális szövegek (hagyományos értelemben vett) szövegtani társtudományai?

P. S. J.: Ez a kérdés azért lényeges, mert mind a mai napig nem történt eredményes kísérlet e tudományágak tárgyának (tárgyainak) olyan jellegű meghatározására, hogy annak alapján egymáshoz való viszonyuk kielégítő módon tisztázható lenne. Ha erre a kérdésre rövid választ kívánunk adni, a következőket mondhatjuk: beszélhetünk egy többé-kevésbé valamennyinek részét képező témakörről, amit röviden „a szó- és gondolatalakzatok elmélete" címmel illethetnénk (hogy itt a „közös részre" csak a legszembetűnőbb példát említsem). Ehhez csatlakoznak azután az egyes tudományágakra sajátosabban jellemző olyan témaköri egységek, mint: a *poétika* esetében az irodalmi műnemek és műfajok témája; a *narratológia* esetében az elbeszélő szövegek felépítésének témája; a *retorika* esetében a meggyőző (a szónoki) beszéd témája; a *stilisztika* esetében a szerzőkre, szövegtípusokra és korokra jellemző stílusok (nyelvhasználati módok) témája; az *esztétika* esetében a legtágabban értelmezett (verbális) 'esztétikum' mibenlétének a témája; valamennyi esetben az adott téma kutatása/leírása eszközeinek tárgyalását is magukban foglalva.

E kérdés mélyrehatóbb elemzéséhez nagyon tanulságos a *Világirodalmi Lexikon* vonatkozó szócikkeinek újraolvasása, azokat a 'tárgy–cél–módszer' hármas szemszögéből vizsgálva.

B. Zs.: A verbális szövegek szövegtani társtudományaihoz mindenekelőtt annyit: köztudott, hogy valamikor léteztek külön „Poétika", „Retorika" és „Stilisztika" elnevezésű tantárgyak és ilyen című tankönyvek is. Ha azt vizsgáljuk, hogy jelenleg mikor és hol fordulnak elő az iskolai oktatásban e társtudományok témái – kizárólag az említett három tudományágnál maradva –, általánosan azt mondhatjuk, hogy az említett társtudományok körébe sorolható ismeretek a 6–18 éves korosztályok magyar nyelv és/vagy irodalom tananyagának bármely iskolafokon – természetesen különböző mértékben, mennyiségben és az adott korosztálynak megfelelő megfogalmazásban – mindig részét képezték. Hosszabb ideig a legtöbb tankönyvben e társtudományok elméleti anyagának összefüggő, rendszerükben való ismertetése nem szerepelt – hogy miért, azt a későbbiekben látni fogjuk–,

legfeljebb legfontosabb fogalmaik meghatározásai a tankönyvek *Irodalomelméleti tárgymutatójában.* További eligazítást a tanulók, illetve a tanárok számára készült különböző segédletek nyújtottak, amelyek irodalmi és művelődéstörténeti szakkifejezéseket magyaráznak meg az irodalomelmélet, a poétika és a stilisztika tárgyköréből, illetve kiterjednek – többek között – az esztétika azon alapfogalmaira is, amelyek gyakran előfordulnak az iskolai tankönyvek szövegében. Lássunk erre két példát!

Alföldi Jenő Irodalmi fogalomtár (1) című könyvében – amely nemcsak meghatározásokat ad a szakkifejezésekről, hanem példákkal is bemutatja használatukat – a következőket olvashatjuk:

„*Poétika:* Költészettan. Az irodalmi művek, műfajok és formák tudománya, rendszere. Az irodalomelmélet egyik ága, mely az esztétikával is kapcsolatban van.

Retorika: Eredetileg: szónoklattudomány, beszédstilisztika, ékesszólás, a meggyőző, frappáns és hatásos érvelés tudománya vagy művészete. [...]

Stilisztika: A szóbeli, írásbeli vagy egyéb művészi és ismeretközlő kifejezésmódnak az eszközeit, ismérveit és törvényszerűségeit vizsgáló tudomány. A műelemzésnek az a része, amely nem a mű eredetét, keletkezésének történelmi és alkotói körülményeit vizsgálja elsősorban, hanem a műben rejlő hatóelemeket, a szerkezetet, formanyelvet, a benne érvényesülő egyéniséget, művészi hatásokat és utalásokat, a poétikai szabályok érvényesülésének módját, hangulatát, kifejezésbeli intenzitását és így tovább."

A *Kelecsényi László Zoltán* szerkesztette *Középiskolai irodalmi lexikon (2)* megfelelő címszavai alatt pedig a következőket találjuk:

„*Poétika:* Költészettan, az irodalmi művek, műfajok és formák tudománya, rendszere. A költészet elmélete, amelynek mibenlétével, eredetével, fejlődésével, műfajaival, tartalmi, szerkezeti, formai sajátosságaival, nyelvi kifejezőeszközeivel foglalkozik.

Retorika: (-i jegyek) A görög-római kultúrában a szónoklat tudománya, a hatásos szónoki beszéd megalkotására és elmondására vonatkozó tudnivalók együttese. Később a prózai műfajok elméletével foglalkozó tudományt is jelentette. *A tudatosan tagoló, logikai-érzelmi elemeket harmonikusan egyesítő, a szövegépítés egészét figyelembe vevő, arányosságra törekvő eljárások stilisztikai eszköze is. A retorikai alakzatok gyakran érintkeznek stilisztikai alakzatokkal.

Stilisztika: a nyelvtudomány egyik ága, amely a nyelvi rendszer elemeit azok hatásos és célszerű felhasználása szempontjából vizsgálja. Nagyobb területei a stíluselmélet, -történet és -kritika."

Ami a tankönyveket illeti, korábban – az 'egytantervűség' és 'egykönyvűség' idején – a tantervben meghatározott irodalomtanítási koncepciónak megfelelően ezek az elméleti fogalmak részben egy-egy adott évfolyam irodalmi anyagához rendelten jelentek meg, rendszerint külön fejezetként egy-egy, irodalmi alkotásokat tartalmazó témakör után.

Ami a tankönyveket illeti, korábban – az 'egytantervűség' és 'egykönyvűség' idején – a tantervben meghatározott irodalomtanítási koncepciónak megfelelően ezek az elméleti fogalmak részben egy-egy adott évfolyam irodalmi anyagához rendelten jelentek meg, rendszerint külön fejezetként egy-egy, irodalmi alkotásokat tartalmazó témakör után. Mintegy jelezve azt, hogy a tanítási-tanulási folyamat középpontjában az irodalmi alkotásnak kell állnia; az irodalomelméleti ismeretek feldolgozási módjának lényege, hogy az adott elméleti ismereteket a művekben kell felfedeztetni.

Mintegy jelezve azt, hogy a tanítási-tanulási folyamat középpontjában az irodalmi alkotásnak kell állnia; az irodalomelméleti ismeretek feldolgozási módjának lényege, hogy az adott elméleti ismereteket a művekben kell felfedeztetni. A négy osztályos középiskolák III. évfolyama számára készült (és jelenleg is használatos) *Magyar nyelv* pedig – ugyancsak a tanterv előírásainak megfelelően – *A stílus, a stílusrétegek* és *A művészi nyelvhasználat sajátosságai* témakörökbe rendezve tartalmazza a stilisztikai ismereteket. *(3)*

Az új oktatási dokumentumokban – amelyek ma már lehetővé teszik különféle magyar nyelvi és irodalomtanítási koncepciók együttes jelenlétét az oktatásban – az eddigi gyakorlathoz képest jelentősebb szerepet kap például a retorika. Valamennyi különböző felfogású tanterv és a hozzájuk készült/készülő tankönyv(ek) ismeretével természetesen nem rendelkezhetünk, ezért ide illő példánkat egy – e Beszélgetésben már említett tankönyvcsaládból – vesszük.

Szende Aladár A magyar nyelv tankönyve középiskolásoknak című könyvében *(4)* A Szövegtanhoz és a Stilisztikához hasonlóan a Retorika is önálló fejezet.

A fejezetet *Babits Mihály* – a retorika jelentőségét fogarasi diákjainak 1909-ben megfogalmazott – gondolatai vezetik be, a retorika meghatározása pedig a következő: „A retorika: szónoklattan. A szó görög eredetű. A rétor a régi görögöknél és rómaiaknál az ékesszólás mestere és tanítója volt. *Arisztotelész* szerint a retorika a beszéd művészete, egyben olyan mesterség, amely a rétort képessé teszi a meggyőzésre. A legnagyobb római szónok, *Cicero* pedig a retorikát így határozta meg: »Művészies módja a beszédnek, amelynek feladata a meggyőzés.«"

A tankönyvhöz készült Módszertani útmutatóban *(5)* az adott fejezettel kapcsolatosan ezt olvashatjuk: „A tankönyv újító törekvéseinek egyike ennek a témának diszciplináris színvonalú tárgyalása. Nagy és régi hagyomány kötelez napirendre tűzésére a középiskolában úgy is mint a poétikával párhuzamba állítható, tehát prózaelméleti stúdium. A szövegtani és a stilisztikai fejezetek anyaga ugyanis egyaránt kölcsönösségi viszonyban van a retorikával. Az első mint a közlendő tartalom hibátlan szerkesztését érvényesítő szabályrendszer, a második mint a szónok szándékának megfelelő nyelvi anyag alkalmazásának több szempontú és érzékenyen hozzásimuló módjának stúdiuma. Mindkettő támogatja ugyanis a szónokot a meggyőzésben."

2. kérdés: Mivel foglalkozzanak (mivel kell, hogy foglalkozzanak) a multimediális szövegek szövegtani társtudományai?

P. S. J.: Ez a kérdés azért lényeges, mert tekintettel arra, hogy a humán kommunikációban létrehozott és befogadott szövegek jelentős hányada multimediális szöveg, ezek nem verbális összetevőinek poétikai, retorikai, narratológiai, stilisztikai, esztétikai aspektusaival is foglalkozni kell. Erre a kérdésre a legáltalánosabb szinten az a válasz adható, hogy ezek a társtudományok egyrészt azt kell vizsgálják, hogy a multimediális szövegek nem verbális összetevőiben milyen, a verbális szövegekre jellemző poétikai, retorikai stb. elemekkel/struktúrákkal analóg elemek/struktúrák találhatók, másrészt azt, hogy melyek a *kizárólag* multimediális szövegekre jellemző poétikai, retorikai stb. elemek/struktúrák. Az utóbbi időben egyre több olyan tanulmány/könyv lát napvilágot, amely ezekkel a kérdésekkel foglalkozik, amin nem csodálkozhatunk, látva például a vizuális elemek mind jobban növekvő szerepét mind a nyomtatásban megjelenő publikációkban, mind az elektronikus/telematikus kommunikációban, hogy a filmről és a televízióról ne is beszéljünk.

B. Zs.: Szövegek nem verbális összetevőinek megfigyeltetésére a korábbi tankönyvekben is találhatunk ilyen utalásokat, mint például: „Az írói helyesírás érintkezik a látható nyelv más sajátosan szépirodalmi formáival, az íráskép sokféle egyéni eszközével: sorhosszúság, strófaszerkezet, betűtípusok, kiemelések stb. Ezen a ponton érintkezik az írásmód stilisztikájával a képvers." *(6)*

A közoktatás új alaptanterve műveltségi területek szerint rendezi el a 6–16 éves korosztály számára tanítandó tananyagot és a követelményeket. A multimediális szövegek összetevői megfigyeltetésének, rendszerezésének, megértésének követelményeit nemcsak az „Anyanyelv és irodalom", hanem a „Művészetek" műveltségi terület „Vizuális kultúra" és „Mozgóképkultúra és médiaismeret" fejezetei is tartalmazzák.

A médiaismereteket például egy, a közelmúltban megjelent *A világfa körül. Irodalom, néprajz, médiaismeret 10–11 éveseknek (7)* – egyébként tematikus elrendezésű – tankönyv a következőképpen vezeti be *Modern világunk médiái* címmel: „Mindenekelőtt magyarázzuk meg a médium szót. A jelentése: közvetítő. Láttuk, hogy valamely ismeret, gondolat közvetítője lehet maga az ember: tehát a szóbeliségben az ember a médium. Lehet a közvetítő – az írás, a nyomtatás révén – a könyv, az újság, a plakát, a képregény. Ezek a nyomtatott médiumok. Korunkban azonban talán még a nyomtatott médiumoknál is nagyobb szerepet kezdenek el játszani azok a készülékek, amelyek elektromos töltésű részecskékkel működve közvetítik az információkat. Ezeket elektronikus médiumoknak nevezzük. Ide soroljuk a rádiót, a magnetofont, a televíziót, a videót, a számítógépet, valamint a belőlük alkotott rendszereket. A nyomtatott és az elektronikus médiumok nagy részét tömegkommunikációs médiumoknak [...] mondjuk, mert lehetővé teszik, hogy sok-sok ember kerüljön kapcsolatba – ún. kommunikációs viszonyba – közeli vagy távoli politikai eseményekkel, hírekkel, irodalmi, képzőművészeti, zenei alkotásokkal, a színházzal, a tánccal, a filmmel. Mindezt vagy az eseménnyel egyidőben, vagy rögzített formában tárják elénk..."

Ugyanebben a tankönyvben a *Képversek* címszó alatt a következőket találjuk: „A könyvnyomtatás elterjedésének természetes következménye volt, hogy a szavak, versszorok, versszakok írott képe szinte önálló jelentéssel gazdagította a szöveg által hordozott értelmet. [...] Az ókortól napjainkig népszerű – bár nem túl gyakori képverseknek az a jellemzőjük, hogy külső alakjuk megmutatja a vers témáját..."

Lássuk ezek után – a társtudományok között egy lehetséges 'munkamegosztás'-t feltételezve –, hogy közelebbről mivel is kellene foglalkozniuk a *verbális* szövegek többé-kevésbé *autonómnak* tekinthető társtudományainak.

3. kérdés: Mi kellene legyen a tárgya, célja és módszere a szó- és gondolatalakzatok (autonóm) elméletének?

P. S. J.: A válasz erre a kérdésre egyidejűleg könnyű is meg nehéz is. A 'szó- és gondolatalakzatok' vizsgálata a poétika és a retorika keretében több évezredes múltra tekinthet vissza, és kezdettől fogva tárgyát képezte a stilisztikai elemzésnek is, ami azt jelenti, hogy ezekre az elemekre/struktúrákra vonatkozóan az idők folyamán nemcsak hatalmas ismeretanyag halmozódott fel, hanem igen kiterjedtté vált vizsgálatuk szempontjainak panorámája is.

Ennek alapján viszonylag könnyű eldönteni, hogy mi legyen a *tárgya* ennek a szövegtani társtudománynak: egyrészt a 'figurális' (a nem betű szerinti értelemben vett/veendő) 'szóalakzatok', másrészt a verbális kommunikációban nemcsak a szavak, szintagmák és mondatok szintjén, hanem a több szövegmondatból álló szövegek szintjén is alkalmazott/alkalmazható 'gondolatalakzatok' struktúrái.

Célja az kellene legyen, hogy olyan ismereteket foglaljon rendszerbe, amelyeket valamennyi más társtudomány célkitűzésének megfelelően használhat. Más szóval: vonatkoztasson el – amennyiben lehetséges – mindazoktól a tulajdonságoktól, amelyek az egyes hagyományos társtudományokon belül ezekhez az alakzatokhoz mint 'társtudományspecifikus tulajdonság'-ok tapadtak. Hogy ez miképpen valósítható meg, erre a kérdésre a válasz már nem könnyű.

Az előbbiekből a *módszerre* vonatkozóan az következik, hogy ez a módszer a szó legszorosabb értelmében (leíró) nyelvi szintaktikai-szemantikai kell legyen. Hogy ezekhez

az alakzatokhoz milyen körülmények között, milyen poétikai, retorikai, stilisztikai jegyek (értékek) járulnak/járulhatnak, ezt kimutatni majd az egyes autonóm szövegtani társtudományok feladatainak egyike lesz.

B. Zs.: Utaltunk már arra, hogy a vonatkozó elméleti ismeretek tanítása megoszlik a magyar nyelv és irodalom tantárgy két része között, így az 'alakzatok'-é is. Az alakzatokról általában a magyar nyelv óráin szerezhetnek ismereteket a tanulók, például a négy osztályos középiskolák III. évfolyamán *A nyelvi elrendezés a művészi nyelvhasználatban* tankönyvi fejezet *(8)* „az alakzatok", „az ismétlés változatai", „a halmozás és fokozás", „a gondolatritmus", „az ismétléssel érintkező alakzatok", „az ellentét", „a kihagyás, csökkentés", „a felcserélésre, helyettesítésre épülő alakzatok" és „az alakzatok hatása" címszavak köré rendezve tárgyalja ezeket az ismereteket. Egy másik tankönyv *Szövegstilisztika* témaköre *Stilisztikai alakzatok* fejezete tartalmazza a paralelizmusokra, a fokozásra, az ismétlésre, az ellentétre stb. vonatkozó ismereteket. *(9)* Irodalomórákon pedig egyrészt egyes középiskolai tankönyvek *Művészet, valóság, érték,* illetve *Művészet és valóság (10)* című, a tankönyvsorozatot bevezető fejezeteiből, másrészt – a továbbiakban – induktív módon, az adott évfolyam adott irodalmi alkotásainak tárgyalásakor az arra legjellemzőbb alakzatok értelmezésével.

*

Feltételezve a szó- és gondolatalakzatok (autonóm) tudományágának létezését, vizsgáljuk most meg röviden azokat a kérdéseket, amelyek a többi szövegtani társtudományt érintik. Úgy tűnik, hogy azok csoportján belül három, egymástól jól elkülöníthető alcsoportot különböztethetünk meg. Az egyikbe a tipológiai jellegű társtudományok sorolhatók, a másodikba a stílus aspektusaival, a harmadikba az esztétikai értékekkel foglalkozók. a továbbiakban ezeket az alcsoportokat vesszük sorra. Jóllehet ezeknek az alcsoportoknak a tárgyalásánál is elsősorban a verbális szövegek állnak figyelmünk középpontjában, ezek a társtudományok céljukat, tárgyukat és módszerüket a multimediális szövegek vizsgálatára is ki kell terjesszék.

4. kérdés: Melyek a tipológiai jellegű szövegtani társtudományok, és mik azok globális feladatai?

P. S. J.: Ezeknek a társtudományoknak a tartományán belül is célszerű lenne egy olyan 'tipológiai alaptudományág'-at létrehozni, amely úgy foglalná rendszerbe a szövegmegformáltság típusaira vonatkozó általános alapismereteket, hogy azok bármely olyan 'speciális szövegtípus vizsgálatára létrehozott tipológiai tudományág'-ban alkalmazhatók lennének, mint például az irodalmi művekkel foglalkozó *poétikában,* a legáltalánosabban értelmezett – a közérdekű élőszóbeli megnyilvánulás valamennyi formájával foglalkozó – *retorikában* stb.

A tipológiai alaptudományág a leíró, az elbeszélő, az érvelő, a dialogikus stb. szövegtípusok formai és szemantikai megformáltságának jellemző jegyeit kellene, hogy rendszerbe foglalja, úgy, hogy ne hivatkozzon közvetlenül sem irodalmi, sem retorikai, sem ezekhez hasonlóan más speciális jellegű művekre. (Hogy legalább egy példát említsek, az elbeszélő szövegtípust illetően csak az általános narrativika kérdéseit tárgyalja, a folklorisztikai, a bibliai, az irodalmi stb. narrativikáét ne.) Meggyőződésem szerint erre azért is szükség lenne, mert például az, hogy egy szöveg irodalmi-e vagy sem – különösképpen ami a modern és a posztmodern irodalmi műveket illeti –, nem vagy nem kizárólagos jelleggel 'inherens' (nem belső) tulajdonsága egy adott szövegnek.

Egy ilyen tipológiai alaptudomány köré szerveződve

– a *poétika* egyrészt az 'irodalmiság' fogalmának tisztázásával (definiálásával) kellene, hogy foglalkozzon, másrészt az egyes irodalmi műnemek/műfajok kérdéseivel;

– a *retorika* egyrészt a 'közérdekű élőszóbeli megnyilvánulás' fogalmának tisztázásával (definiálásával) kellene, hogy foglalkozzon, másrészt az egyes retorikai műnemek/műfajok kérdéseivel; *(11)*

– a többi speciális tudományágat ezek analógiájára kellene felépíteni.

A 'kommunikáció-szituációk' általános kérdéseinek vizsgálatát mind a tipológiai alaptudományág, mind a speciális tipológiai tudományágak esetében, úgy gondolom, célszerű lenne egy általános szövegtan feladatkörébe utalni.

B. Zs.: A szövegmegformáltság típusaira vonatkozó általános alapismeretek tanítását illetően lényegében a már elmondottakat kellene megismételnünk.

A *poétikai* ismeretek elsajátíttatására napjainkban azonban – éppen a kibővült tankönyvkínálat következtében – használatosak már olyan tankönyvek is, *(12)* amelyek nem irodalomtörténeti elrendezésűek, hanem a műnemek *(Líra, dráma, epika)* szerint rendezik el a tananyagot, és hasonlóan induktív módon az elméleti ismereteket egy-egy adott irodalmi alkotás kapcsán.

S hogy e sokszínűségre még egy példát említsünk, a *Beavatás. Irodalom- és szövegértelmezés* című tankönyv *Bevezetőjében* a következők olvashatjuk: „...nem a művek keletkezésének időrendjét tekinti elsődleges és kizárólagos tananyagelrendezési elvnek, hanem jórészt úgynevezett problémacentrikus tanítási egységekből (modulokból) áll, amelyek a szövegköziség elvére épülnek... A modulok többsége – az ellipszishez hasonlóan – két fókusz köré épül. Ezek egyike valamilyen erkölcsi, lélektani, eszmetörténeti kérdés. A másik fókuszt egy műfajelméleti, poétikai jellegzetesség alkotja. [...] Az utóbbiban, a poétikai képességfejlesztő fókuszban novellaelemzési modellek, a komikum forrásai és válfajai, az eposz, illetve a komédia műfaji konvenciói, az utalás és az utánzás, az óda műfaji sajátosságai stb. állnak. A két fókusz együttesen határozza meg az egy anyagrészbe kerülő műveket és az értelmezésüket elősegítő tevékenységeket." *(13)*

A poétikai ismeretek elsajátíttatására napjainkban azonban – éppen a kibővült tankönyvkínálat következtében – használatosak már olyan tankönyvek is, amelyek nem irodalomtörténeti elrendezésűek, hanem a műnemek (Líra, dráma, epika) szerint rendezik el a tananyagot, és hasonlóan induktív módon az elméleti ismereteket egy-egy adott irodalmi alkotás kapcsán.

Ami a *retorikát* illeti, a közérdekű élőszóbeli megnyilvánulás fogalmának tisztázása, illetőleg az egyes retorikai műnemek/műfajok oktatása ugyancsak a magyar nyelv tantárgy tananyagaként jelenik meg. Például, a már említett, a négyosztályos gimnáziumok III. osztálya számára készült tankönyv ezeket az ismereteket ilyen fejezeteiben tárgyalja, mint *A társalgási stílus, A tudományos és szakmai stílus, A publicisztikai stílus, Közéleti írásbeliség: a hivatalos stílus, Közéleti szóbeliség: előadói (szónoki) stílus.* Ebben a tankönyvben az említett fejezeteket különböző szövegekhez kapcsolt megfigyelési feladatok vezetik be, ezeket követi az éppen tárgyalt fogalom magyarázata, illetve az adott fogalomhoz tartozó műfajok és jellemzőik felsorolása. Egy másik, ugyancsak az középiskolai oktatáshoz készült tankönyv pedig az írásbeli megnyilvánulásokra vonatkozó ismereteket lényegében az előbbihez hasonló elrendezésben ilyen alcímek alatt tárgyalja: *Hogy ír a közélet tollforgatója, a publicista?*, vagy *A tudományok és a szakmák nyelvi műhelyében,* az élőszóbeli megnyilvánulásokat pedig Retorika című fejezetében, kronologikus sorrendben, a *Halotti beszédtől* egészen napjainkig. Minthogy ez utóbbi könyv egy tankönyvcsalád része, az elméleti ismeretekhez kapcsolódó kérdéseket és feladatokat külön kötet *(14)* tartalmazza, illetve az érdeklődő diákok további részletesebb információkat a tankönyvcsaládnak ezt a tananyagrészét kiegészítő, úgynevezett modultankönyvéből nyerhetnek. *(12)*

5. kérdés: Milyen jellegű szövegtani társtudomány a stilisztika, és melyek globális feladatai?

P. S. J.: Mindenekelőtt azt szeretném hangsúlyozni, hogy amíg mind a tipológiai alaptudományág, mind a speciális tipológiai tudományágak (poétika, retorika stb.) nagyrészt olyan ismereteket foglalnak rendszerbe, amelyek a szövegmegformáltság szövegtani elemzése folyamán alkalmazásra kerülnek, a stilisztika olyan ismereteket rendszerez, amelyek alkalmazása a szövegmegformáltság szövegtani elemzésének eredményeire épülnek. Többek között ezzel magyarázható egyfelől, hogy a poétikát és a retorikát a szövegtan előfutáraiként szokás emlegetni, másfelől pedig, hogy a stilisztika sokszor a szövegtannal konkuráló tudományág formájában jelentkezik. A szövegtan és a stilisztika kapcsolatát illetően más megvilágításban azt mondhatjuk, hogy amíg a szövegtan elsődlegesen értelmező, a stilisztika elsődlegesen értékelő jellegű, akkor is, ha egyik is, másik is megmarad a leírás szintjén.

A stilisztika egyrészt olyan általános kérdésekkel kell foglalkozzon, mint a stílus mibenlétének meghatározása, másrészt olyan kérdésekkel, amelyek egy-egy mű, egy-egy alkotó, valamint egy-egy korszak stílusa elemzésének és leírásának alapkérdései.

B. Zs.: Az előző kérdésekre adott válaszokban már érintettük, hogy a stilisztikai ismeretek tanítását az adott tantervi koncepció a négy osztályos középiskolák III. évfolyama magyar nyelvi tananyagául írta elő. Következésképpen a stilisztika általános kérdéseinek (*A stílus, a stílusrétegek, A művészi nyelvhasználat sajátosságai)* elsajátíttatása a magyar nyelvi órákon, az egy-egy mű, alkotó, illetve korszak stílusának megismertetése az irodalomórákon történt/történik. Újabban készültek olyan középiskolai tankönyvek, amelyek a tananyag elsajátíttatását nem kötik meghatározott évfolyamhoz. Ilyen például *Szende Aladár* középiskolásoknak szóló tankönyve, amelyben a *Stilisztika* is önálló fejezetként jelenik meg, mintegy lehetőséget kínálva a tanárok számára, hogy az egyes fogalmakat, ismereteket (*Mi a stílus?, Stílusrétegek, Stilisztikai alakzatok, Stílustörténet* stb.) összefüggésükben is és egy-egy adott mű esetében is akkor tárgyaljanak (vagy újra tárgyaljanak), amikor annak szükségét érzik.

Az e tankönyvcsaládhoz készült kiegészítő (modul-)tankönyv *(16)* bevezetőjében a szerző megjegyzi: „A stilisztika fontosságát mi sem bizonyítja jobban, mint az, hogy nélküle semmilyen közlés (kommunikáció) nem képzelhető el, és hogy egyáltalán nem elhanyagolható szerepe van a szépirodalmi művek megszületésében. A stílus tudománya, a stilisztika meg éppen mostanában teljesedik ki: a szövegnek és az előbeszédnek a modern szempontú (pragmatika, szociolingvisztika, beszédaktus-elmélet stb.) tanulmányozásával. ...teljes stilisztikáról nem lehet szó, de a stilisztika teljes problematikájáról igen. [...] Célom, hogy diákjaink e kis kötet felhasználásával meglássák a nyelvi-stilisztikai problémákat, hogy elsajátítsák a nyelvi-stilisztikai gondolkodást, és meg is szeressék a stilisztikát, ezt a sokfelé mutató, az oly fontos olvasást elősegítő, továbbá gondolataink, érzéseink megfelelő kifejezését is szolgáló tudományágat. [...] Végül szeretném remélni, hogy tanáraink is legalább indíttatást merítenek belőle egy-egy stilisztikai kérdéssel való elmélyültebb foglalkozásra."

6. kérdés: Milyen jellegű (szövegtani) társtudomány az esztétika, és melyek a globális feladatai?

P. S. J.: A kérdésben szereplő „szövegtani" jelző zárójelbe tétele azt kívánja jelezni, hogy az esztétika területe jóval tágabb annál, mintsem hogy elsődlegesen *szövegtani* társtudománynak lehetne tekinteni.

Irodalmi művekkel kapcsolatban ezért például 'irodalomesztétiká'-ról szokás beszélni, amelyet a *Világirodalmi Lexikon* a következő módon határoz meg: „...az általános esztétikának specifikusan irodalmi művekkel foglalkozó ága, területe: az irodalmi alkotásoknak mint a művészi produktumok egy fajtájának, ill. formájának a mibenlétére vo-

natkozó általános nézeteknek (tudományos megállapításoknak, föltételezéseknek, elképzeléseknek) a rendszere."

Általánosabb értelemben természetesen nemcsak az irodalmi művekkel kapcsolatban beszélhetünk 'esztétiká'-ról, hanem bármely szövegtípushoz tartozó szövegekkel kapcsolatban is; egy szónoki beszédnek vagy tudományos esszének éppúgy tulajdonítható esztétikai érték, mint egy-egy irodalmi műnek.

Ennek következtében – hasonlóan az általános értelemben vett szövegstilisztikával kapcsolatban elmondhatókhoz – a szövegstilisztikával kapcsolatban is elmondható, hogy az egyrészt olyan általános kérdésekkel kell foglalkozzon, mint a szövegesztétika mibenlétének a meghatározása, másrészt olyan kérdésekkel, amelyek egy-egy szöveg, egy-egy alkotó, valamint egy-egy korszak esztétikája elemzésének és leírásának alapkérdései.

B. Zs.: Ami az esztétikai ismeretek iskolai oktatását illeti, általában azt mondhatjuk, hogy ezeket az ismereteket az irodalomtörténeti koncepciójú tantervek szerint készült irodalomtankönyvek egyrészt általánosan, illetve az évfolyamonkénti egy-egy irodalomtörténeti korszakot (más művészeti ágakra is kitekintő) bevezető fejezeteikben tárgyalják.

Ha pedig figyelembe vesszük a vitaanyagként megjelentetett *A magyar nyelv és irodalom általános érettségi vizsgakövetelményei* című dokumentumot, látni fogjuk, hogy a nem is távoli jövőben az esztétikai ismeretek tanításában is minden bizonnyal változásnak kell bekövetkeznie. Ez a dokumentum ugyanis a magyar nyelv és irodalom tantárgyra vonatkozóan is folytatja, továbbépíti, szélesíti az alaptanterv (1–10. évfolyam) általános és részletes követelményeit, s így szolgáltat alapot a felső középiskola (11–12. évfolyam) tanterveinek, tananyagának kialakításához. A témakörökbe rendezett érettségi vizsgakövetelmények között az esztétikai ismeretek tanítása nagyobb hangsúlyt kap – lásd például: „A művekben közvetített esztétikai, világszemléleti, erkölcsi és szociális értékek felismerésének képessége feltételezi a szépirodalom eszköztárának fogalmi ismeretét"; „Egy-egy korszak különböző művészeti ágainak (zene, építészet, képzőművészet, színház, filmművészet) azonosságai és kölcsönhatásai; világszemlélet, filozófia, életforma koronkénti meghatározottságai és művészi megjelenései." *(13)*

P. S. J.: A szövegtani társtudományok fenti tárgyalásának befejezéseként röviden a következőket kívánom összefoglalóan kiemelni:

– célszerű lenne a hagyományos értelemben vett poétika, retorika, stilisztika, (irodalom)esztétika tárgyát, célját és módszerét vizsgálat tárgyává tenni, annak érdekében, hogy a szó általánosabb értelmében vett szövegtani társtudományok területei egyértelműen körülhatárolhatóak legyenek;

– egy ilyen vizsgálat eredményeként a szövegtani társtudományok rendszere például a következő tudományágakat tartalmazhatná:

– általános szövegtipológia,
– a szó- és gondolatalakzatok általános jelentéstana,
– az egyes szövegtípusok 'poétiká'-ja,
– az egyes szövegtípusok 'retoriká'-ja,
– ... (tisztázandó, hogy esetlen milyen más – a poétikával és a retorikával analóg – speciális szövegtani társtudomány létrehozása szükséges/kívánatos),
– az egyes szövegtípusok 'stilisztiká'-ja,
– az egyes szövegtípusok 'esztétiká'-ja,

ahol „az egyes szövegtípusok" kifejezés a multimediális szövegek különféle típusaira is vonatkozik.

B. Zs.: A fentiekkel kapcsolatban a következőket szeretném megjegyezni: Ha ez eddigi változások (a különböző helyi tantervek, tantárgyi programok, egyre szélesedő tankönyvkínálat stb. együttes jelenléte az oktatásban), valamint az ezt követően életbe lépők (például a csak érintőlegesen, de említett érettségi vizsgakövetelményeknek az eddigi gyakorlathoz képest jelentős változása) a közös hagyományok megőrzése mellett lehető-

vé teszik különböző felfogású tanítási koncepciók érvényesülését tantárgyaink esetében is, megfontolandónak tartanám – különös tekintettel a 11–12. osztályok tananyagának megtervezésére – egy összefoglaló jellegű tankönyvben kísérletet tenni *valamennyi* itt tárgylat 'szövegtani társtudomány' együttes és egymással összefüggő bemutatására.

Egy ilyen összefoglalás minden bizonnyal jó szolgálatot tenne az alapfogalmak különböző évfolyamokon, különféle kontextusokban (és talán nem is mindig ugyanabban az értelemben) használt rendszere tisztázásának.

Jegyzet

(1) ALFÖLDY JENŐ: *Irodalmi fogalomtár.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 1993.
(2) Középiskolai irodalmi lexikon. Szerk.: KELECSÉNYI LÁSZLÓ ZOLTÁN. Corvina, Bp. 1994.
(3) HONTI–JOBBÁGYNÉ: *Magyar nyelv III. osztály.* Tankönyvkiadó, Bp. 1994.
(4) SZENDE ALADÁR: *A magyar nyelv tankönyve középiskolásoknak.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 1993.
(5) SZENDE ALADÁR: *Módszertani útmutató A magyar nyelv tankönyve középiskolásoknak című könyv használatához.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 1994.
(6) HONTI–JOBBÁGYNÉ: *Magyar nyelv...*, i. m.
(7) BODA EDIT: *A világfa körül. Irodalom, néprajz, médiaismeret 10–11 éveseknek.* Helikon, Bp. 1996.
(8) HONTI–JOBBÁGYNÉ: *Magyar nyelv...*, i. m.
(9) SZENDE ALADÁR: *A magyar nyelv...*, i. m.
(10) MOHÁCSY KÁROLY: *Irodalom I.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 1988.
(11) WACHA IMRE: *A korszerű retorika alapjai I–II.* SZEMIMPEX Kiadó, Bp., é. n.
(12) GRÜLL–KORSÓS–TURGONYI–VALACZKA: *Líra, dráma, epika.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 1994.
(13) ARATÓ LÁSZLÓ–PÁLA KÁROLY: *Beavatás. Irodalom és szövegértelmezés.* Keraban Kiadó, Bp. 1995.
(14) SZENDE ALADÁR: *Gyakorlatok és feladatok A magyar nyelv könyve középiskolásoknak című könyvhöz.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 1996.
(15) SZATHMÁRI ISTVÁN: *Stílusról, stilisztikáról napjainkban.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 1994.
(16) Ua.
(17) A magyar nyelv és irodalom általános érettségi vizsgakövetelményei. Vitaanyag. MKM, Közoktatásfejlesztési Főosztály, Bp. 1997. március

Irodalom

A szövegtani kutatás diszciplináris környezetéhez lásd: *Szemiotikai szövegtan 9.*, JGyTF Kiadó, Szeged 1997.

„Zsongárkodás"

avagy
tanítási projektek a földrajz tantervben

Projekt módszer. Bár rendkívül fontosnak vélem, amit jelent, a mai napig idegenül cseng számomra ez a kifejezés, különcködőnek, nagyzolónak, tudálékoskodónak hangzik. Pedig az élet másról sem szól. Projektekkel találkozunk a munkahelyeken, a gazdaságban. Tulajdonképpen projekt a nyári utazás megszervezése, a karácsony, a születésnapi összejövetel. A mindennapi életben természetes, hogy kihívásoknak kell megfelelnünk, hogy tevékenységünket annak eredményessége minősíti, hogy tetteink mozgatórugója azok célja, érdekeink érvényesítésének szándéka. A projekt tulajdonképpen nem más, mint valamilyen kihívásra építő, az adott cél által vezérelt, annak elérésére késztető, eredményes tevékenység.

A közelmúltban egy erdei iskolai program tervezése kapcsán a bükki üveghutászok életéről olvasgattam. Megtudtam, hogy a huta mindennapjait, sikeres működését a főnök, a sótosmester irányította. A hutászmesterség nem egyszerű munka. Sok apró, egymáshoz kapcsolódó, egymás eredményétől függő résztevékenységből tevődött össze. Egy-egy igen fontos részfeladat végrehajtását pontosan összedolgozó csapatok végezték. A csapatokban tevékenykedőket igen kifejező, hangulatos szóval zsongároknak nevezte a helyi népnyelv.

Egy-egy zsongárcsapat igyekezett a sótosmester által rábízott feladatot legjobb tudása szerint elvégezni. A csapat tagjai arra törekedtek, hogy minél eredményesebbek lehessenek, hiszen hutájuk sikere – s ezzel együtt saját boldogulásuk is – ettől függött. Nem versengtek – hiszen ez nem volt érdekük –, hanem együttműködtek egymással. Minden zsongár más-más tevékenységgel foglalatoskodott, s mindenki a maga képességei szerint végezte a munkáját, mégis egy mindenki által értett és elfogadott cél vezette valamennyiüket: a minél jobb minőségű üveg előállítása. A jól működő huta sótosmestere nem fújt üveget, nem hordott hamuzsírt, hanem a zsongárok munkáját irányította.

Ezzel tulajdonképpen a projekt módszer lényegénél vagyunk. Sőt, ha kedvünkre való a kifejezés bája, hangulata, humora és nem riadunk vissza a szójátéktól, a projekt módszert akár zsongár módszernek is nevezhetnénk.

A módszer lényege

Különösen a környezeti nevelésben egyre többször tervezik a tanulást a projekt módszer – hadd ízlelgessem a szót –: a zsongár módszer szerint. A módszer elsősorban az együttműködő tanulási technikákon alapul. Olyan sajátos tanulásszervezés ez, melynek fókuszában valamilyen valóságos probléma, tennivaló, elvégzendő tevékenység van. A projekt végén a tanulócsoporttól olyan tárgyi vagy szellemi produktumot várunk el, mely a lehető legszélesebb vonatkozásaiban tárja fel az adott témát, gondolatkört. Ahhoz, hogy tevékenységünk sikerrel járjon, számos ismeret megszerzésére, elrendezésére, feldolgozására van szükség. A hagyományos, ismeretközpontú tanulásszervezéssel ellentétben nincsenek készen kapott igazságok. A problémák konkrét és egyedi voltából következik, hogy azokat nem elvontan kell megközelíteni, hanem valóságos válaszokat kell adnunk egy-egy igazi kihívásra.

Az erdei iskolák a helyszín adta lehetőségekre építve általában ezzel a tanulásszervezéssel élnek. Így kerülnek megrendezésre az egy-egy téma körüljárását, feldolgozását célul tűző programnapok, té-

mahetek. Az iskolán kívüli, szabadban – települési vagy természeti környezetben – megvalósított projektet „szabadég-iskolának" is szokás nevezni.

A módszer jellemzői:

– A projekt módszert (zsongár módszert) az jellemzi, hogy az ismeretekről az ismeretek megszerzésének folyamatára helyezi a hangsúlyt. Jellegéből adódóan igen sok, előre nem tervezhető, intuitív elemet tartalmaz. Alkalmazása nagyfokú tanári rugalmasságot, figyelmet, ráérzést kíván.

– Mivel a projekt lényege, hogy az ismeretszerzést, illetve annak alkalmazását mindig valamilyen probléma tágabb értelmezése köré rendezi, kedvezően kell értékelnünk, ha valamely kérdés vagy feladat során egy-egy csoport más ismeretköröket, műveltségtartalmakat, nézeteket, művészeti vonatkozásokat, személyes élményeket is felhasznál a munkához.

– A tanulást egy elvárt, valóságos tevékenység köré szervezzük. A probléma tehát mindig kettős: egyrészt a vizsgálat tárgyában, másrészt a vizsgált kérdés megoldásának megszervezésében, illetve magában a végeredményben jelenik meg, mely az egész tevékenységre ösztönzően hat.

– A projekt irányítása tanártól, együttműködő csoporttól egyaránt folyamattervezést kíván. A tanári terv a csoport „helyzetbe hozásának" terve, a tanulói terv viszont a feladatmegoldásra összpontosít. Mindkét esetben lényeges feladat a csomópontok helyes megválasztása.

– A célvezérelt tanítás során az adott csoport úgy szervezi a munkáját, hogy annak megvalósításában minden tagja érdekelt legyen. A csoporton belüli feladatok elosztását a személyes szándékok és képességek határozzák meg. A projekt tehát egyben a fejlesztő differenciálás eszköze is.

– A tevékenység eredménye a szűkebb vagy a tágabb – adott esetben az iskola egészét érintő, vagy azon is túlmutató – közösség számára jeleníthet meg értéket. A közös alkotás, a közös siker identitást, együvé tartozást alapozó élmény.

– A siker a felelősségvállaló együttműködéstől függ. Ezért a folyamatos érdekérvényesítés és konfliktuskezelés is része a módszernek.

– A projekt integráló jellegéből következik, hogy megvalósításának folyamata, illetve annak eredménye több műveltségi területet is összekapcsol egymással. Ilyen komplex projektek különösen szabadég-iskolai keretben szervezhetők.

A projekt irányítása

Az eredményesség kulcsa a jó szervezés. A következő lépések szerint ajánlatos építkeznünk:

– előkészítés, ráhangolás, a téma felvetése;

– a tevékenység céljának a megfogalmazása;

– a résztémák meghatározása a csoporttagok egyéni képessége, pillanatnyi késztetettsége, önálló döntése alapján;

– tervezés; az eredmény érdekében elvégzendő teendők felosztása;

– a terv végrehajtása, az eredmény bemutatásra való előkészítése;

– bemutatás;

– értékelés, véleményezés, visszacsatolás;

– a továbblépés megtervezése (ha szükséges, mert a projekten a csoport tovább szeretne dolgozni, vagy mert eredményeit továbbépítés céljából átadná egy másik csoportnak vagy osztálynak).

A tanár a projekten dolgozó csoportokat nem hagyhatja magára. Feladata, hogy a munka megfelelő fázisaiban beiktasson egy-egy visszajelző, a részeredményeket, a tervezet ütemének megfelelő haladást értékelő, visszacsatoló szakaszt. Ilyenkor az adott terv, tevékenység új szempontok, új ötletek alapján történő módosítására is lehetőség adódik. A projekten dolgozók nem versenyeznek, hanem a közös siker érdekében együttműködnek egymással. Értékes eredményt csak mások eredményei által érhetnek el.

A projekt módszer lényege, hogy a tudás megszerzését nem öncélú folyamatnak, hanem az életvitel-fejlesztés eszközének tekinti. Az információt a

helyzetértékelés → problémafelismerés → információszükséglet → ismeretszerzés → ismeretalkalmazás → problémamegoldás → helyzetértékelés

folyamatában, annak forrásától függetlenül kezeli, értelmezi, szelektálja és használja

fel. Az önálló ismeretszerzés, véleményformálás és -kifejezés, valamint az érvelés technikáinak fejlesztésével információfogyasztóvá nevel, s arra törekszik, hogy a tanulókat megtanítsa az információs rendszerek felhasználásra, intellektuális igényükké tegye az ismeretbővítést és felkészítse őket a kommunikációs manipuláció kivédésére. Ebben az összefüggésben sem a tanár, sem az iskola nem sajátíthatja ki magának az információ monopóliumának jogát. A tanár tehát nem csupán tanít, hanem a tanulást is irányítja.

Az eredmény eléréséhez vezető leghatékonyabb út megtervezése és végigjárása közben a tanulók folyamatosan szembesülnek saját képességeikkel, egy-egy adott feladat megoldása mindig az egyéni képességeikhez igazodik. A tanulók nemcsak rendszeresen kipróbálhatják képességeiket, hanem érdeklődésük szerint alakíthatják is az ismeretanyagot, elmélyedhetnek az őket érdeklő témákban. A mindennapi életre, a közvetlen, megtapasztalható valóságra építő tanulás során a tanulók a realitásokkal ismerkednek meg. Ez a kevésbé „iskolás" valóságkép konstruktív életvezetési képességeiket fejleszti.

A tanár a projekten dolgozó csoportokat nem hagyhatja magára. Feladata, hogy a munka megfelelő fázisaiban beiktasson egy-egy visszajelző, a részeredményeket, a tervezet ütemének megfelelő haladást értékelő, visszacsatoló szakaszt. Ilyenkor az adott terv tevékenység új szempontok, új ötletek alapján történő módosítására is lehetőség adódik. A projekten dolgozók nem versenyeznek, hanem a közös siker érdekében együttműködnek egymással. Értékes eredményt csak mások eredményei által érhetnek el.

A Világvándor tanterv

A módszer alkalmazhatóságát az alábbiakban egy konkrét tanterv vázlatos bemutatásával szeretném alátámasztani. A VILÁGVÁNDOR TANTERV az 5–6. évfolyam Természetismeret műveltségtartalmára épülve, a 7–10. évfolyam számára dolgozza fel a Földünk és környezetünk műveltségi terület teljes tananyagát. Hangsúlyait a képességfejlesztésre helyezi. Felismeri azt, hogy a földrajzi, környezeti ismeretek forrása nem csak az iskola lehet. A különböző, iskolán kívüli ismerethordozók, a hazai és idegen tájak közvetlen megismerése, a „világjárás", az eleven tapasztalás számos értékes ismeretet közvetít. A tanterv ezért nem azt tűzi ki célul, hogy széles körű és végleges tudást nyújtson, hanem hogy felkészítsen a rendszeres, tárgyilagos információértékelésre és -feldolgozásra, ébren tartsa a földrajz – a hazai és külhoni tájak, a természeti és gazdasági jelenségek – iránti érdeklődést. Egy-egy témát tehát többször, több oldalról is megvilágít. Arra törekszik, hogy természeti és társadalmi környezetünk jelenségeit többféle vonatkozásban is bemutassa, megvizsgáltassa.

„Társasutazás"

Erre a tanulásszervezési módra az a jellemző, hogy az új ismereteket – miként az idegenvezető egy társasutazás során – elsősorban a tanár nyújtja, illetve közvetlenül ő irányítja az elsajátítás didaktikai mozzanatait (pl. tanári közlés, felolvasás, bemutatás, kísérlet, magyarázat, leírás, kifejtés, feladatadás, beszámoltatás stb.).

A „Társasutazás" típusú tanítási egységek elsősorban a NAT által meghatározott tananyag elsajátítását segítik. Olyan alapvető földrajzi, környezeti tudást nyújtanak, amely a képességfejlesztő, kompetenciákat kialakító tanulásszervezéshez szükséges, illetve elegendő. A tantervnek nem célja az ismeretek tudományos igényű bővítése és mélyítése a NAT követelményein túli mértékben. Céljának tekinti viszont, hogy a tanulókkal elsajátíttassa annak módját, hogyan tudnak konkrét élethelyze-

tekben földrajzi ismeretekhez jutni és azokat alkalmazni. A „Társasutazás" tehát az állandó, illetve igény szerinti önműveléshez biztosít tényanyagbeli és szemléleti alapot.

„Barangolás"

Kirándulások során izgalmas élményt jelent – olykor többedmagunkkal is – a világ egy-egy kisebb részletét (várost, erdőt, hegyet, patakot stb.) alaposabban megismerni, felfedezni magunknak. Ezt biztosítja számunkra a barangolás.

A tanterv ezzel a megnevezéssel illeti azokat a kooperatív tanulásszervezési technikákat, melyek célja – mintegy az ismeretlenben barangolva –, hogy párosan vagy kisebb csoportokban fedezzenek fel maguknak a tanulók valamilyen egyszerűbb jelenséget, vizsgáljanak meg kevésbé összetett folyamatokat, bukkanjanak rá elemi összefüggésekre. A barangolások a társasutazások ismeretanyagát egészítik ki, illetve azokat ágyazzák konkrét, csoportos tevékenységbe.

„Expedíció"

Az expedíció tudatosan előkészített, tárgyi vagy szellemi eredményre, produktumra törekvő felfedezés. Ilyen „szellemi expedíció" a tanulási projekt végrehajtása.

Ajánlott kooperatív tanulási módszerek:

- *kérdésekre adandó válasz páros, illetve kiscsoportos megvitatása, tisztázása;*
- *problémafelvetéshez kapcsolódó páros és csoportos véleményformálás;*
- *témához kapcsolódó ismeretek csoportos visszakeresése;*
- *szövegértelmezés, lényegkiemelés és annak megvitatása;*
- *kulcsszó, kulcsmondat, kulcsesemény keresése;*
- *páros munka tényanyagközlés és jegyzetelés együttesével;*
- *jegyzetek, feladatmegoldások összehasonlítása, elemzése;*
- *új ismerethez kapcsolódó kérdések megfogalmazása csoportosan;*
- *információrögzítés együttműködéssel;*
- *csoportos asszociációs feladatok;*
- *esszé kidolgozása csoportosan (ötletgyűjtő, kidolgozó, véleményező feladatok munkamegosztással);*
- *házi feladatok megvitatása a közös és az eltérő válaszok, vagy a legérdekesebb részek tükrében;*
- *tesztkészítés, tesztértékelés;*
- *követelmények megfogalmazása;*
- *problémamegoldó gyakorlat ötletrohammal, értékeléssel;*
- *adatgyűjtés, -feldolgozás és kiselőadás társas munkamegosztásban;*
- *fogalmak, jelenségek, összefüggések, törvényszerűségek csoportos meghatározása, pontosítása, tisztázása;*
- *írásbeli értekezések, vitairatok készítése, vélemények, beadványok, javaslatok megfogalmazása és értelmezése csoportos munkában*
- *vélemények, gondolatok társítása posztereken, „tacepaókon"*
- *könyvtári, adattári kutatás, „cédulázás", adatbázis-kezelés, adatfeldolgozás;*
- *egy téma különböző megközelítésű és nézőpontú feldolgozása;*
- *adott témának analitikus, analógiás és holisztikus körüljárása csoportosan.*

Az az ismeretmennyiség, mely az „Expedíció" típusú tantervi részek feldolgozásához szükséges, azonos a vele párhuzamosan futó „Társasutazás" típusú részekkel. A projektet követő értékelés során kell az irányító tanárnak megállapítania, hogy melyek azok a tananyagrészek, amelyeket a projekt végül is elkerült, s amelyeket „Társasutazás" vagy „Barangolás" típusú tanulásszervezéssel kell kiegészíteni. Ezzel a felépítéssel a tanár mindig megválaszthatja az ismeretszerzés legeredményesebb módját, s a projektet a megszervezés lehetőségének függvényében áthelyezheti, módosíthatja. A tanterv a projekt elhelyezésének optimális időpontját mutatja meg.

„Kószálás"

A rácsodálkozás élményét kínálja, ha vándorlásaink során előre nem várt, nem tervezett, nem sejtett érdekességgel találkozunk. Mindennapjaink számos földrajzi, környezeti különlegességet, érdekességet vethetnek fel. Olyan ismeretekkel bővíthetjük tudásunkat, melyek nem elsősorban a tudományos gondolkodást alapozzák meg, hanem szűkebb és tágabb környezetünkben segítenek eligazodni, otthon lenni.

E tanterv fontosnak tartja, hogy az iskolán kívülről származó ismereteket se hagyja

figyelmen kívül. Noha ezek az információk általában esetlegesek, rendezetlenek, időszerű voltuknál fogva meghatározóak lehetnek a földrajzi, környezeti attitűdök formálásban. Időnként tehát szükséges lehet, hogy teret adjunk a „gondolati kószálásnak" is.

Jellemző értékelési formák

A hagyományos ismeretközpontú oktatás során a tanulói teljesítmény értékelését leginkább az jellemzi, hogy az átszármaztatott információkból adott idő elteltével a tanuló mennyit képes visszaadni, vagy valamilyen feladat megoldása érdekében mozgósítani, alkalmazni.

A kooperatív tanulás értékelésében az ismeretek ilyen visszakérdezése, ellenőrzése mellett az együttműködő tevékenység folyamatos értékelése is hangsúlyt kap. A megbízható tárgyi tudású, de gyenge kooperativitással rendelkező tanuló teljesítménye éppúgy csupán közepes, mint a szűkebb ismeretek birtokában kiválóan együttműködő tanulóé. Elismert teljesítményre tehát csak az számíthat, aki többlettudását a csoport sikere érdekében mozgósítani is képes.

A projektek értékelésénél az előbbieken túl a produktum sikeressége is az értékelés szempontja. Nem elegendő tehát az elsajátított ismeret, a munkában való tevékeny részvétel, ha a projekt eredménye, sikere elmarad. A tanulási folyamat értékelését tehát az alábbi jellemzi:

A tanulási folyamat értékelése döntően visszacsatoló, kommunikatív jellegű, a tanár és a diák közötti interaktivitás egyik lehetséges formája. Sokkal inkább a kooperatív folyamat fejlesztése, a konstruktivitás javítása a célja, mint a végeredmény minősítése. A témánkénti tudáspróbák diagnosztikus mérése után mindig korrekció és formatív értékelés következik. Az összegező értékelés a kooperativitást és a projektek eredményességét is figyelembe veszi. A szóban forgó tantervet választó tanároknak tehát az egyéni és csoportos ellenőrzés, véleményezés, mérés, értékelés, minősítés széles eszköztárát kell ismerniük és rendszeresen alkalmazniuk.

A tanterv projektjei

„Ösvényen"

Akár erdei iskolai program részeként, akár témanapok során valósítjuk meg, célja egy ösvény, egy útvonal mentén a természetföldrajzi tényezők megfigyelése, vizsgálata, azok változásának pontos észlelése, az információk sokrétű rögzítése.

A projekt résztvevői a terep felderítése után választanak maguknak egy néhány száz méteres ösvényt, járást, csapást (településen utcák sorát). Olyan helyszínt célszerű keresni, ahol a terület minél több arca – felszínformája, borítottsága, élővilága, vízrajzi eleme, mikroklímája, épített környezete stb. – megismerhető.

A csoport tagjai érdeklődésüknek megfelelően gazdagítják az ösvényről szerez-

tanítási típus, munkaforma:	*az értékelés tárgya:*		
	alkalmazásképes ismeretek	együttműködő aktivitás	eredmény, siker
„Társasutazás"			
„Barangolás"			
„Expedíció"			
„Kószálás"			

Az értékelés ilyen rendszeres hasonlít leginkább a későbbi munkahelyi teljesítmények, életvitel, szervezési képességek, személyes eredmények értékeléséhez. Értékelésünk így nemcsak a tantárgyhoz való viszonyulást jelzi, hanem az individualizáció és a szocializáció fejlettségéről is jelzést ad.

hető konkrét és metaforikus ismeretek sorát. Az ösvényt értelmezhetik a valós táj elemeként éppúgy, mint elképzelt, megszemélyesített, filozofikus értelmű utat. Tanösvényként is felfoghatják, de vándorútként, környezetvédelmi járőr-útvonalként, természeti „galéria" promenádjaként

ugyanúgy, sőt előnyös, ha észreveszik a feladat komplex jellegét.

A produktum egy kapcsos könyvbe szerkesztett *Túravezető az ösvényhez*, mely alapján a projektben résztvevők más csoportok számára teszik befogadható élménnyé az általuk megismert, felderített reális és elgondolt valóságot.

„Csillagösvényen"

E projekt keretén belül planetáriumi „multimédia" műsort tervezünk, melynek során a Naprendszer égitesteit és a Naprendszeren kívüli világot jelenítik meg a tanulók. Eközben elsajátítják a NAT Kozmikus környezetünk című tananyagegységében foglaltakat, ábrázolják és kompozícióba rendezik az égitesteket – esetleg modellezhetik a Naprendszert –, képekkel, magyarázó rajzokkal illusztrálják kozmikus környezetünket.

Ezt a miliőt arra használjuk fel, hogy műsorrá ötvözve bemutassuk az emberiség csillagokról alkotott gondolatait, a tudományos fantasztikus világot. Különösen hangsúlyosak lehetnek a néphagyomány jeles napokhoz kötődő, a tárgyi és szellemi néprajzi értékekben, népköltészetben megjelenő gondolatai.

„Földanya"

Kiállítást rendezünk Földünk tájainak bemutatására, melynek során törekedni kell azok jellemzőinek kiemelésére, de a sajátságos, különös dolgokat is meg kell jeleníteni. A jellegzetes tájakat választott szempontok szerint, az övezeteknek megfelelőn jelenítik meg az ebben a projektben részt vevő tanulók. A kiállítás keretet ad ahhoz, hogy az egyes világrészekhez, tájakhoz kapcsolódó nem földrajzi vonatkozású értékeket is csokorba gyűjtsük. A kiállításhoz tárlatvezetést is kell tervezni. A tárlat tárgyi világát hangmontázs, élőképbemutató, gyermekrajz, élőlények bemutatása, videoválogatás stb. gazdagíthatja.

„Európa Parlament"

A tanulók az Európa Parlament ülésszakát szimulálják. Kontinensünk egészét érintő valamilyen problémát (érdekütközés, kisebbségi kérdés, környezeti probléma, munkanélküliség, terrorizmus, közlekedési hálózatok, kulturális, tudományos esemény stb.) vizsgálnak úgy, hogy a résztvevők egyik csoportja néhány európai ország nagykövetének szerepét játssza el. A többiek közül kerülnek ki a sajtó képviselői, továbbá a tanácsadók, a politikusok, valamint érdekcsoportok képviselőinek megjelenítői. A tanulók alaposan felkészülnek a témára, ismerthordozókat készítenek, összefoglalókat szerkesztenek.

A projektben részt vevők megszabott időkeretben – s különböző látószögből – megvitatják a tennivalókat. A sajtó reagál a történtekre, pártállása, érdeke szerint kommentálja az eseményeket. A nagykövetek konzultálnak, majd állásfoglalás kialakítására gyűlnek össze. Az eseményeket ki-ki az általa képviselt ország, érdekcsoport, politikai párt stb. szerint törekszik befolyásolni.

„Nemzedékről nemzedékre"

A projekt valamilyen sokadalmat megmozgató, néprajzilag hiteles esemény (népszokás, jeles napok, rendkívüli események, lakodalom, vásár, népi mesterségek, házépítés stb.) köré szerveződik. Ha nincs mód az eleven néphagyomány tanulmányozására, akkor témát szolgáltathat a városi folklór is. A választott életképet a csoport igyekszik minden oldalról tanulmányozni, ismereteket szerezni róla, s az adott település életformáját a sajátjával összevetni. Elkészíthetők a szükséges kellékek, bemutathatók terepmodellek, makettek, tárgygyűjtemények stb. Lényeges, hogy a projekt során a tanulók tárják fel az esemény földrajzi, néprajzi, művészeti vonatkozásait, amennyire csak képesek rá. Végül dramatikus életképbe komponálva jelenítsék meg magát az eseményt.

„Értéktérkép"

A cél a lakóhely, a közvetlen környezet természeti, társadalmi, épített, létesített, szellemi és személyes tartalmú értékeinek megjelenítése bármilyen, térképhez hasonló technikával. A projekt során a környezeti gondok is vizsgálhatók, de csak úgy jeleníthetők meg, ha egyúttal ábrázolják az azoktól megszabadított környezet lehetséges képét is. A megjelenítés során tetszőle-

ges kartográfiai és képzőművészeti technikákat használhatunk. Ismét előny a sokoldalú, esetleg meghökkentő, különös, de tartalmában hiteles ábrázolás.

„Osztálykirándulást ajándékozunk"

Más évfolyamok osztályai számára tanulmányi kirándulás-tervezetet készítenek az egyes csoportok. Szükséges, hogy figyelembe vegyék a „megrendelő" kívánságait, igényeit, illetve hogy megtervezzék idegenforgalmi marketingjüket. Az érdeklődésnek megfelelően tárják fel a megcélzott országrészt, de kínáljanak „csemegéket" is. Törekedjenek arra, hogy minél szélesebb és érdeklődésre számot tartó kínálatot állítsanak össze, hiszen a projekt sikere a megrendelő megelégedettségétől függ. Meg kell tervezni az utazást, a szállást, a kirándulásokat, túrákat, a nevezetességek megtekintését. Ezekhez kalauzokat kell szerkeszteni. Elengedhetetlen a költségvetés elkészítése is. Az osztály kínálatát végül egy bemutató során adják át a megrendelő osztálynak, igyekezvén kedvet ébreszteni az utazáshoz.

„Javítóvizsga"

A projekt balsejtelmű címe tulajdonképpen szójáték. A csoportok azt vizsgálják, hogy lakóhelyükön minek a javításában tudnának tevékenyen részt venni. Célszerű nem túl nagy feladatot vállalni, hogy a tanulók megtapasztalhassák az elért siker örömét. A sok apró siker többet ér egy félig megvalósított lehetőségnél.

Fontos, hogy a csoportok maguk találják meg a jobbításra méltó dolgot (épületrészlet kijavítása, patak „természetesítése", temető, emlékhely rendbetétele, hulladékkezelés, élőhely-rekonstrukció, fásítás, iskolai környezet jobbítása stb.). Képességeik, ráérő idejük, elképzeléseik szerint maguk vállalják a részfeladatokat. Konkrét produktumot várunk. Szükséges, hogy bármilyen tevékenységet körültekintő feltárás és az illetékes hatóságokkal, szervezetekkel való kapcsolatfelvétel előzzön meg.

„Tőlem a Világig"

A résztvevők kiválasztanak egy földrajzi vonatkozású dolgot, eseményt, jelenséget. Olyat, melynek személyes vonatkozásai is vannak (pl. reklámozott áru, multinacionális vállalat, üzemanyag, közlekedés, déligyümölcs). Összeállítják a következmények láncolatát. Ezek alapján adatokat gyűjtenek és adatbankot töltenek fel a rendelkezésre álló eszközzel (táblázat, adatsor, grafikon, számítógépes adatbázis stb.).

„Szüleim ajándéka, gyermekeim öröksége"

Földrajzi, környezettani tanulmányainktól egy rendezvénnyel búcsúzunk. Ehhez azokat az értékeket kutatják fel a tanulók, melyeket az előző nemzedékektől kaptunk kölcsön, hogy utódainkra hagyhassuk. Földünk szépségeit, örömforrásait rendezik kompozícióba. Közeli és távoli, apró és nagy, hajdani és mostani élményeket gyűjtenek össze a művészetek eszközével. Bemutatót terveznek. Az ünneplésbe igyekeznek bevonni az iskola apraját-nagyját, így emlékezve meg a környezetvédelmi világnapról, június 5-ről.

A projekt kimondottan kedvez az egyéni hangvételű, személyes tartalmú alkotásoknak, a tudomány és a művészet ötvözésének. Előnyös, ha a tanulók a felnőttek minél szélesebb körét képesek megnyerni a rendezvény sikere érdekében.

A tanterv a Profil adatbázisból megszerezhető, sőt, készül egy adott taneszközcsaládra való adaptálása is. Ismerkedjenek meg vele, próbálják elfogadni újításait, gondolják végig ötleteit és fejlesszék tovább, igazítsák igényeikhez, lehetőségeikhez! A tantervkészítés sem egyéb, mint egy igen összetett projekt, feladatkör. A cél adott, s ha ez cselekvő szándékkal, megújító törekvésekkel párosul, egészen biztosan megtalálják az együttműködés, együttes cselekvés eredményes módját.

A tantervi „zsongárkodás" nem nélkülözheti a befogadásra, a kommunikációra, az együttműködésre való nyitottságot. Eredményt vár az alkotás folyamata, sikeres produktumot a megtermékenyítő munka.

Nyitottság és teremtés jellemzi, miként a megismert módszert – e „nyitvatermő-módszert".

Lehoczky János

Felkészülés a családi életre

Egy új tantárgy oktatása

A Nemzeti Alaptanterv a Magyar Köztársaságban a közoktatás tartalmi szabályozásának alapdokumentuma. A NAT szerint a korszerű műveltség fontosabb követelményei a hon- és népismeret (nemzeti kultúra), az egyetemes emberi kultúra, a környezeti nevelés, a kommunikációs kultúra, a testi és lelki egészség, a tanulás és a pályaorientáció. A testi és lelki egészség tehát a korszerű műveltségnek más területekkel egyenrangú, szerves részét képezi. Mindezt alátámasztja a következő idézet is a NAT-ból: „Az iskolára nagy feladat és felelősség hárul a felnövekvő nemzedék egészséges életmódra nevelésében... Megkerülhetetlen a feladata az iskolának, hogy foglalkozzon a szexuális kultúra és magatartás kérdéseivel. Fordítson figyelmet a családi életre, a felelős, örömteli párkapcsolatokra történő felkészítésre."

A NAT szemlélete és az idézettel is alátámasztott gyakorlati javaslata azért fontos, mivel az emberi élet sikeressége döntően az egészség, a harmonikus családi élet és a sikeres pályaválasztás függvénye. Az iskolák jelenleg általában csak az utóbbira készítik fel a fiatalokat. Feltétlenül szükséges ezért több segítséget nyújtani a tizenéveseknek az egészségvédelem-egészségfejlesztés elveinek és gyakorlatának az elsajátításában, valamint a családi életre történő felkészülésben is, és erre a NAT most lehetőséget kínál.

Két stratégia képzelhető el a testi és lelki egészség tudatosításában. Az egyik az egészségvédelem integratív beépítése a különböző tantárgyakba. A másik az Egészségtan, illetve Felkészülés a családi életre témák tantárgyszerű oktatása. Természetesen a stratégia megvalósítása függ az életkortól is, mivel a gyermekek fejlődésében érdemes három szakaszt elkülöníteni. Az óvodás korban és az iskola első négy osztályában is feltétlenül szükséges az egészségre nevelés, hiszen a gyermekek szemlélete életüknek ebben az időszakában befolyásolható a legjobban és ekkor alakítható ki legkönnyebben az egészséges életmód gyakorlata is (a táplálkozástól kezdve a fogmosáson át a személyi higiénia alapvető ismeretéig). A 3–10 évesek esetében e célokat főleg az általános szemléletformálás keretében lehet elérni, éppen ezért a pedagógusok képzésébe az egészségvédelem-egészségfejlesztés korszerű ismereteinek az elsajátítását is jobban be kell építeni. Ugyanakkor el kell ismerni, hogy elsősorban az óvodákban, de az iskolák első négy osztályában is ilyen szempontból színvonalas nevelés folyik. A második szakasz a 10–14 éveseket foglalja magába, akik számára az egészségtan („EGÉSZséges élet") keretében az egészségnevelés-egészségmegőrzés-egészségfejlesztés elveit és gyakorlati ismereteit a személyiségfejlesztéssel párosítva szükséges tudatosítani. Hiszen a gyerekek is tudják, hogy a cigarettázás veszélyes; a mértéktelen italozás, magyarul a berúgás súlyosan ártalmas az egészségre, különösen az agyra; a drogok rabságába került fiatalok nehezen és nem is mindig képesek visszatalálni a társadalomba, mégis sokan áldozatai lesznek ezeknek az embertelen szenvedélyeknek. A 7. és 8. osztályban a nemi egészség, a fogamzásgátlás és a szexualitás alapvető ismereteit is be kell építeni e tantárgy tematikájába. A gyerekek fejlődésében a harmadik szakasz a 15–18 éves korosztályt foglalja magában, őket már a családi életre kell felkészíteni, így itt most erről a koncepcióról és munkáról lesz szó.

Mielőtt azonban erre rátérnénk, még egyszer utalni kell az előbb említett elvi kérdésre. A tizenévesek körében is két stratégia követhető. Az egyik, nevezhetjük hosszú távú célnak is: minden pedagógus felkészítése e feladatra, és az egészségtan,

valamint a családi életre történő felkészítés integratív beépítése a különböző tantárgyakba. A Mentálhigiénés Programiroda e cél érdekében kezdeményezte az egészségfejlesztő posztgraduális képzést hat városban, valamint a graduális képzést a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola nappali tagozatán. A másik a rövid távú cél: amikor tantárgy formájában történik a legfontosabb ismeretek megtanítása és a tizenévesek személyiségének fejlesztése az egészségvédelem és a felelősségteli családalapítás érdekében. A Felkészülés a családi életre tantárgy most tervezett fakultatív bevezetésének ez utóbbi a célja. A fakultatív megjelölés nem jelent „másodlagossá" degradálást. A NAT szelleméből következően minden tantárgy fakultatív, az iskolák felelős döntésétől függ felvételük a tantervbe.

A Felkészülés a családi életre tantárgyat a 10 osztályos iskolákban a 9. osztályban, valamint a középfokú intézmények, tehát gimnáziumok, szakközépiskolák, szakiskolák és szakmunkásképző intézetek 1., illetve ennek megfelelő osztályának a tantervébe javasoljuk beépíteni heti egy, tehát évi harminchárom órában. Jelenleg ezekben az osztályokban nincs biológia, ugyanakkor alapozni lehet az általános iskolák 7. és 8. osztályos biológiai ismereteire. Végül a NAT tanterve is éppen akkor kínál legtöbb lehetőséget az Ember és természet, ezen belül az egészségtan számára. Az ajánlott 15–20%-os arány a legnagyobbat jelenti a 9–11. évfolyamokon az Ember és természet műveltségi terület számára. A matematika 10–14%-os, az anyanyelv és irodalom 11–13%-os stb. ajánlott részesedéssel szerepel. Bizonyára vitatható a megválasztott életkor-csoport. Sokan gondolják úgy, hogy a korábbi biológiai érés (az ún. akceleráció) és a társadalmi közszellem változása miatt nem egy fiatal a 15–16 éves kor előtt már konkrét szexuális tapasztalattal rendelkezik, tehát korábban kellene őket ezekre a kihívásokra felkészíteni. A hazai felmérések szerint jelenleg hazánkban a szeretkezés kezdetének az átlaga 18 éves kor körül van, tehát a többség még időben kapja meg a szükséges ismereteket. Fontosabb érv, hogy sokan csak a nyolc iskolát végzik el, így ebből a felkészítésből kimaradnak. E valós tény orvoslása érdekében az 5–8. osztályosok számára bevezetendő egészségtan (vagy egészséges élet) tantárgy a 7. és 8. osztályos korúak számára e témából is ismereteket biztosít. Jelenleg a 15–16 évesek látszottak a legmegfelelőbbnek a Felkészülés a családi életre tantárgy elsajátítására, de a jövőben változhat a megcélzott életkor.

Két stratégia képzelhető el a testi és lelki egészség tudatosításában. Az egyik az egészségvédelem integratív beépítése a különböző tantárgyakba. A másik az Egészségtan, illetve Felkészülés a családi életre témák tantárgyszerű oktatása. Természetesen a stratégia megvalósítása függ az életkortól is, mivel a gyermekek fejlődésében érdemes három szakaszt elkülöníteni.

A Felkészülés a családi életre tantárgy része a Népjóléti Minisztérium által kezdeményezett Nemzeti Gyermek- és Ifjúság-egészségügyi Programnak, kivitelezése a Művelődési és Közoktatási Minisztérium (MKM) és a Miniszterelnöki Hivatal Gyermek- és Ifjúsági Koordinációs Tanácsa közreműködésével történik. A tantárgy bevezetésének közvetlen előkészítését a Nemzeti Egészségvédelmi Intézet (NEVI) kapta feladatul az Állami Népegészségügyi és Tisztiorvosi Szolgálattal (ÁNTSz-szel) történő együttműködés keretében.

A Felkészülés a családi életre tantárgy alapgondolata abban fogalmazható meg, hogy az embereket boldoggá leginkább a szerelem, kiegyensúlyozottá jó családi életük, megelégedetté (és biológiailag halhatatlanná) gyermekeik tehetik. Az élet kez-

detének a gondjai Magyarországon az egészségügy súlyos problémáit is jelentik, hiszen a tizenévesek között igen sok a terhességmegszakítás, a szexuálisan terjedő fertőzések ma már a legtömegesebb járványos kórokok közé tartoznak, a születések alacsony száma egyik oka a népességfogyásnak, a magas „koraszületési" gyakoriság a legfontosabb oka az értelmi és látási fogyatékosságnak, valamint a csecsemőhalandóságnak, ugyanakkor a rendellenességek és fogyatékosságok az egész későbbi életet megnehezíthetik. Pedig ma már megelőzhető lenne a művi vetélések 90%-a, a fejlődési rendellenességek 70%-a és a koraszületések 50%-a, csak szélesebb körben és tudatosan kellene élni a tudomány adta újabb lehetőségekkel.

Mindezek miatt kerül sor a Felkészülés a családi életre tantárgy fakultatív oktatásának előkészítésére, amely a következő öt témakört foglalja magában harminchárom órában:

I. Serdülés

A serdülés téma csatlakozik a biológia tantárgyhoz, de döntően a nemi éréssel és nemi egészséggel foglalkozik:

1. Történeti visszatekintés (ivaros szaporodás, a család kialakulása, a nők társadalmi egyenrangúsága);
2. Az ember kétneműsége;
3. A nemi érés;
4. A nemi egészség;
5. A személyiségfejlődés;
6. A tizenéves kor veszélyei.

II. A párkapcsolat

A párkapcsolatok alakítása a felelősségteli és a mély érzelmekre alapozott családalapítás előkészítését szolgálja. Itt meg kell találni a kényes egyensúlyt a nemiség adta örömök vállalása és a minél később kezdett szexuális élet ajánlása között:

7. A nemi fantázia korszaka;
8. A találkák, udvarlás;
9. A szerelem hét ismérve;
10. Az együttjárás, jegyesség;
11. A szeretkezés;
12. A családalapítás;
13. Ismétlés.

III. A fogamzásgátlás

A fogamzásgátlás módszereinek és alkalmazásuk feltételeinek a megismertetése, szembeállítva ezek előnyeit az abortusz orvosi és társadalmi veszélyeivel:

14. A természetes termékenység és a fogamzásszabályozás;
15. Az abortusz veszélyei;
16. A fogamzásgátlás három szabálya;
17. A fogamzásgátló tabletták;
18. Egyéb módszerek;
19. A sürgősségi védelem.

IV. A szexuálisan terjedő betegségek (SZTB-k)

Az SZTB-k jelenleg már a fertőző betegségek legtömegesebb csoportját képzik. Az optimális hűséges-biztonságos szex fontosságának hangsúlyozása mellett, a tünetek korai felismerése és szakszerű kezelése is lényeges. Természetesen az AIDS-nek különleges figyelmet kell szentelni:

20. Az SZTB-k általános jellemzése;
21. A hagyományos SZTB-k;
22. Az „új" SZTB-k;
23. Az AIDS;
24. A biztonságos szex és a kettős védelem;
25. Ismétlés.

V. A családtervezés

A családtervezés a tudomány adta legújabb lehetőségeket foglalja magában, mivel ezáltal sokat tehetünk az egészséges születés biztosításáért:

26. A családtervezés fogalma;
27. A sikertelen családtervezők;
28. A családtervezés általános szabályai;
29. A családtervezési alkalmassági vizsgálat;
30. A háromhónapos felkészülés a fogamzásra;
31. A koraterhesség fokozott védelme és a terhesgondozás;
32. A szülés-születés, szoptatás, csecsemőgondozás;
33. Ismétlés.

Fontosnak tartjuk hangsúlyozni, hogy e tantárgy nemcsak a szexuális ismereteket tolmácsolja a fiatalok felé, hanem sokkal

szélesebb és értékközpontúbb megközelítésre törekszik. A családi élet legfontosabb célja a gyermekvállalás, mégpedig a minél egészségesebb utódok világra jötte. Éppen ezért is kapnak tág teret a szóban forgó tantárgyon belül a családtervezés korszerű ismeretei. Közvetve a családtervezés része a korszerű fogamzásgátlás és a szexuálisan terjedő betegségek elleni küzdelem, illetve elsősorban azok megelőzése is. Ugyanakkor vállaljuk az emberré válás egyik legnagyobb vívmányának: a szerelemnek piedesztálásra állítását, már csak azért is, hogy ennek úgymond aprópénzre váltását elkerüljék a fiatalok. Minden orvosi tapasztalat szerint a korán elkezdett szexuális élet komoly veszélyeket rejt magában, ezért ezek kerülése rendkívül fontos célkitűzés.

Az országos tisztifőorvos tájékoztatta az ÁNTSZ megyei vezetőit e programról és felkérte őket az egészségnevelők trénereként történő kiképzésének támogatására. Eddig sok helyen az ifjúsági védőnők végezték a családi életre történő felkészítést az iskolákban, éppen ezért a Magyar Védőnők Egyesülete (MAVE) vezetőivel egyeztetve előkészítettük a pedagógus képzettséggel is rendelkező ifjúsági védőnők trénerként történő kiképzését is. A trénerek kiképzése Budapesten 1997 áprilisában megtörtént.

Magyarországon jelenleg 431 gimnázium, 461 szakközépiskola és 341 szakmunkásképző intézet működik. A kilencvenes években hazánkban kb. 150 egészségnevelő és 200 ifjúsági védőnő dolgozik, tehát a Felkészülés a családi életre tantárgy fakultatív oktatása teljes egészében nem hárítható rájuk. A jövőben a Felkészülés a családi életre tantárgy folyamatos oktatása és az elsajátított ismeretek ellenőrzése elsősorban a pedagógusok feladata lesz. A középfokú iskolák igazgatóit ezért 1997. április 17–18-án levélben tájékoztattuk a programról, kérve a pedagógusok önkéntes jelentkezését a Felkészülés a családi életre tantárgy fakultatív iskolai oktatásában való részvételre. Felhívtuk a figyelmet arra az elengedhetetlen feltételre, hogy a pedagógusok fontosnak tartsák e tematikát és személyes magatartásuk tükrözze az egészséges életmód iránti elkötelezettségüket. Az önként jelentkező pedagógusok kiképzését a megyei pedagógiai intézet szakembereivel együttműködve a trénerek végzik a megyeszékhelyeken öt napon át, napi hét órában. Minden pedagógus megkapja a tematikához kapcsolódó kísérleti tankönyvet és a tanárok számára készült útmutatót. Az iskolák megkapják az erre a tematikára alapozott 12x20 perces videofilm-sorozatot, mégpedig a Miniszterelnöki Hivatal Gyermek- és Ifjúsági Koordinációs Tanácsa anyagi támogatásának köszönhetően ingyenesen. A tanfolyam végén a résztvevő pedagógusoknak záróvizsgát kell tenniük, amiről igazolást kapnak és amelyet később elismernek a posztgraduális képzést bizonyító kreditpontok, illetve az esetleges szaktanári képzettség megszerzésekor. A tanfolyam költségeit a Nemzeti Egészségvédelmi Intézet fedezi. A nem megyeszékhelyen lakó pedagógusok útiköltsége (és ha feltétlenül szükséges, szállásköltsége) a Művelődési és Közoktatási Minisztérium által kiírt 1997. évi közoktatási célú támogatási előirányzatokon belül a pedagógus-továbbképzés és -átképzés támogatására szolgáló előirányzatból fedezhető. A nyári szünidőben Balatonalmádiban sor kerül önköltséges bentlakásos képzésre is.

A középiskolák igazgatói, illetve a középiskolák illetékes szakmai vezetői (pl. a Természettudományi Munkaközösség vezetői) 1997. május 23-án kaptak háromórás tájékoztatót e programról.

Az 1997 szeptemberében kezdődő tanévben az önként jelentkezett és kiképzett pedagógusok megkezdik a Felkészülés a családi életre tantárgy fakultatív és próba jellegű oktatását az osztályfőnöki órák vagy külön tantárgy keretében.

A tantárgyat oktató pedagógusok számára a két félévben egy-egy alkalommal a területileg illetékes pedagógiai intézetekkel együttműködve tanácskozást szervezünk a tapasztalatok megbeszélése és továbbképzés céljából, amely egyben alkalmas a kísérleti tankönyvek javítására és véglegesítésére is.

Lépéseket teszünk a pedagógusok posztgraduális képzésének elismerését jelentő kreditpontok meghatározása és biztosítása, az ilyen jellegű szaktanári képzettség elismertetése és az e feladatokat ellátó felsőfokú pedagógiai intézet kijelölése érdekében.

Az iskolaszékek – vagyis a szülők – tájékoztatására 1997 októberében kerül sor.

A program folyamatos médiatámogatásának biztosítása a Magyar Televízió, a Magyar Rádió, valamint az országos és helyi újságok révén valósul meg.

A Felkészülés a családi életre tantárgy fakultatív oktatásának megkezdése a NAT keretében az 1998–1999-es tanév teendői közé tartozik.

A tantárgyat oktató pedagógusok részére félévenként egy-egy alkalommal tanácskozásra kerül sor a továbbképzés és a felmerülő problémák megbeszélése céljából.

Az újabb önként jelentkező pedagógusok folyamatos felkészítésben részesülnek a tantárgy oktatása érdekében, különös tekintettel az állástalan pedagógusok bevonására.

A Felkészülés a családi életre jellegű tematikák megismerésekor gyakran felmerül a kérdés: érettek-e erre a 15–16 évesek? Továbbá, nem kell-e azzal a veszéllyel számolni, hogy a program még azoknak is „kedvet" csinál a szexhez, akik különben még várnának? Az Egyesület Királyságban az iskolák egy részében van ilyen képzés, másik részében nincs. Összehasonlításuk azt mutatta, hogy ahol volt, ott a szeretkezés kezdete a fiúknál mintegy 2 évvel, a lányoknál kb. 1 évvel későbbre esett, a korszerű fogamzásgátlás használata 70%-kal növekedett; az SZTB-k, illetve az AIDS-fertőzöttek aránya az egészségesekhez képest sokkal alacsonyabbnak bizonyult. Végül pedig, ezen tanulmányok befejezésekor a fiatalok 90%-a nagyon hasznosnak és fontosnak ítélte ezt a tantárgyat. Remélhetőleg hazánkban is hasonlóan kedvező eredményeket hoz majd a Felkészülés a családi életre tantárgy bevezetése.

Czeizel Endre
Dezséry Judit
Péterfia Éva

Egy zenehallgatásközpontú tantervről

Amint az jól ismert a pedagógus szakma művelői körében, a NAT csak keretet kínál a tartalommal való kitöltésre és szabadságot ad az értelmezésre. Így történhet meg, hogy egy és ugyanazon műveltségterületen, sőt, ugyanazon szaktárgyon belül különböző tantervek születhetnek, épp a szabad értelmezhetőség következtében. Mint ahogy másképp formál meg egy szerepet Maria Callas és Marton Éva, vagy másképp szólal meg Bartók Concertója Ferencsik János, illetve Pierre Boulez vezényletével. Ezzel magyarázható, hogy a most bemutatásra kerülő tantervnek is megvannak a maga egyedi sajátosságai. Az alábbiakban ezeket kívánjuk bemutatni.

Ha két szóval kívánnánk jellemezni tantervünket, *zenehallgatás-* és *gyermekközpontúnak* mondhatnánk. Ebből több minden következik, mind pedagógiai, mind zenei szempontból. A gyermekközpontúság feltételezi a gyermek életkori sajátosságainak, pszichológiai természetének tiszteletben tartását. Ennek keretében a gyermek aktivitását, befolyásolhatóságát természetesnek tekintjük.

Ami a zenei vetületet illeti, összefüggésben a fentiekkel, ez a tanterv nagyobb teret szentel a *zenei befogadásnak,* hasonlóan az éneklésnek. Ezzel párhuzamosan kisebb a szerepe a zenei olvasás és írás elsajátításának. Ami viszont további többletet jelent, az az ajánlott hangszerjáték,

amely nem törekszik professzionalizmusra, annál inkább támaszkodik a gyermek, illetve a tanuló önkifejezési késztetésére.

A tanterv figyelembe veszi a NAT ajánlásait a műveltségterületek arányainak alakításában is. A Művészetek műveltségterületen belül helyet foglaló Ének-zene tárgy ebben a rendszerben heti egy órát vesz igénybe az összes óraszámból, valamennyi osztályban, az elsőtől a tizedikig. Látszólag veszteségre „berendezett" tantervről van szó, mert feladja az ének-zene tanításának eddig elért és fenntartott pozícióit, legalábbis ami az óraszámo(ka)t illeti.

Az utóbbi esztendőkben sok szó esett az iskolai ének-zene tanítás megkérdőjelezhető eredményeiről. Ahányan kifejtették ezzel kapcsolatos véleményüket, más és más okokkal magyarázták az énektanítás kétséges eredményeit. A jelen tanterv összeállítója anélkül, hogy belemenni kívánna ezen okok elemzésbe, azzal kíván részt venni a helyzet jobbításában, hogy az ének-zene órák középpontjába sokkal inkább az élményt kívánja az intellektualizáló pedagógiai tevékenység helyébe állítani. Az óraszám„vesztést" tartalmi, illetve „kimeneti" nyereséggel szeretné ellensúlyozni. Nevezetesen azzal, hogy az itt kínált program, céljait tekintve, közvetlenebbül járulhat hozzá a zene megszerettetéséhez, s másfajta ismeretek – nem feltétlenül zenei szakismeretek(!) – nyújtásán keresztül más irányú kitekintést kínál a világra. Ez a zenehallgatás programján keresztül látszik megvalósíthatónak. Amelyhez szorosan kapcsolódik a tantervnek az a szándéka, hogy a tanulók a meghallgatott sokféle zenei anyagot énekeljék is. Nagyobb azonban itt a hallás utáni dalolásnak a szerepe, mint a hangjegy utáni éneklésnek. A zenei olvasás-írás elsajátítása a heti egy órás foglalkozás esetében a korábbiakban megszokott mélységben természetesen nem valósítható meg. Az viszont így is elérhető a továbbiakban a relatív szolmizáció készségszintű elsajátításával, hogy a tanuló e zenei jelenségeket jobban megértse és helyesen *értelmezze* mindenfajta zenei tevékenységben.

Ez a tanterv is – mint más tantervek – a zenei szakmaiság és a tanulók motiválásának, érzelmi megérintésének dilemmái között hányódik. Mivel öt évtized gyakorlata inkább a zenei szakmaiság mellett tette le voksát, s ennek eredménye ismert, esélyt kívánunk adni a másik közelítésnek is, azzal a reménnyel, hogy annak kimenete más – és az is jó – lehet.

Egyidejűleg a tanterv szeretne meghonosítani egy másik szemléletet is. Az énekzene órát a *művészi tevékenység* színterének tekintjük. Egymáshoz illeszkedve jelen kell lennie itt a *befogadásnak,* a *reprodukciónak* és az *alkotásnak,* mint a művészi tevékenység megjelenési formáinak. Jóllehet, ez a gondolati kiindulás csupán elméletinek tűnik, mégis komoly gyakorlati vonzatai vannak. A személyiség tevékenységében, a megismerés során a befogadásnak van elsőbbsége. A befogadás szolgáltatja a nyersanyagot a reprodukcióhoz. Azaz, megfelelő mennyiségű zenehallgatási anyagnak kell elraktározódnia ahhoz, hogy legyen mit reprodukálni, énekelni, hangszeren megszólaltatni. A befogadás és a reprodukció képessége az alkotás együttes feltétele. A mi esetünkben az alkotás és a reprodukció között helyet foglaló *improvizáció* az, amit mi a zenei önkifejezés formájaként szeretnénk elérni a tanulókkal mind az éneklésben, mind pedig – a tanár képzettségének és a tanulók motiváltságának függvényében – a hangszeres játékban is.

A fenti indokolás szolgál alapul ahhoz a pedagógiai elképzeléshez, amely a zenehallgatás, mint meghatározó zenei tevékenység köré rendezi a tantervben közvetítendő zenei anyagot. Hogy ennek milyen további leágazásai vannak, azt az alábbiakban kívánjuk bemutatni.

A tantervet normál városi, illetve jól felszerelt falusi iskolára szánjuk, minden osztályban heti egy énekórával. Olyan iskolatípusról van szó, amelynek elhagyása után a tanulók semmilyen formában nem részesülnek zenei képzésben. A tanulók zenei műveltségét az az anyag képezi majd, amit ez a program nyújt.

Tantervünk valamennyi pontján kapcsolódik a NAT-hoz. Az alábbiakban azonban a zenehallgatásnak a NAT-tal való szoros

kapcsolatára kívánunk rámutatni, továbbá arra is, hogy milyen helyet foglalhat el a zenehallgatás a zenei nevelés és egyáltalán a nevelés egészében.

A zenehallgatás:

1. élményforrás (l. NAT-kötet, Ének-zene, 176. old.);
2. a hallásfejlesztés eszköze (l. NAT-kötet, IV. ab, 179. old.);
3. zenei ismeretek elvonatkoztatásának alapja (l. NAT-kötet, IV. ab és A, 179. old.);
4. a zeneirodalom-ismeret bővítésének, művek, alkotók megismerésének az eszköze (l. mint fent);
5. hivatkozásokat kínál a zene történetéhez és a zenekultúra egészéhez (l. mint fent);
6. asszociációk alapjául szolgál társművészetekhez (l. NAT-kötet, IV. AB, 179. old.);
7. fogékonnyá tehet a zeneművek morális üzeneteinek fogadására (l. NAT-kötet, 12. old.);
8. értékek felé orientál, a személyiséget dinamikus módon alakítja.

A zenehallgatás a zenei nevelés szerves részét képezi. Ezért soha nem lehet független, elszigetelt része az ének-zene tanításának és abból nem is maradhat ki. A zenehallgatás hangsúlyozottabban hangszeres anyaga szervesen kapcsolódik a vokális anyaghoz, a zenei ismeretekhez (mind a dallami, mind a ritmikai elemek megfigyelhetők a zenehallgatás anyagán is!), elsődlegesnek tartva a zenei *élmény* fontosságát az ismeretnyújtás másodlagossága mellett. Emellett a zenehallgatás révén könnyebben kerülünk kapcsolatba más művészeti ágakkal, más műveltségi területekkel is(!). Ugyanakkor a zenehallgatás elmélyíti a hon- és népismeretet (a felhasznált zenei anyanyelvi és magyar műzenei anyag révén), az európai kultúrához való kapcsolódást pedig a klasszikus zenén keresztül biztosítja. A világ népeinek megbecsülését a különböző földrészek népzenéjében, valamint a távoli népek hangszereinek hangzásvilágában való tájékozódás szolgálja.

A NAT-ot megelőző utolsó tantervi reform 1978-ban került bevezetésre. Akkor a zenehallgatás a szakmai vitákban a Kodály-koncepciótól idegennek minősült, majd később, a mégis megszülető szakmai konszenzus eredményeként új elemként az akkori tanterv része lett. Az ének-zene tárgyat érintő akkori egyik lényeges reformelem épp a zenehallgatás szisztematikus beillesztése volt az ének-zene tárgy oktatásának egészébe. Ez a reform akkor átfogta az általános iskola valamennyi osztályát az elsőtől a nyolcadikig.

A zenehallgatás akkori programját a NAT már fő kereteivel is meghaladja, amennyiben tekintettel van az eltelt másfél évtized társadalmi változásaira, s nem hagyja figyelmen kívül a fontos szociológiai tényeket, realitásokat (többek között az ifjúság zenei tájékozódását, preferenciáit) sem.

Ami az eltelt két évtized alatt teljesen nyivánvaló lett, az az, hogy a zenepedagógia nem határolhatja el magát a *könnyebb műfajoktól*, mivel a könnyű zene „fogyasztása" szociológiai tény, a fiatalok körében kiváltképp. Miután zenepedagógiánk erősen értékközpontú, helyes, ha a könnyűműfajok körében is fel tudja mutatni az iskolaköteles tanulóknak az Értéket, a Jót, hogy azok képesek legyenek a differenciálásra. Az iskola ezzel a gesztussal nem csupán zenepedagógiai-zeneszociológiai „feladatot" teljesít, hanem diplomáciai lépést is tesz a „két kultúra" között kialakult falak lebontása érdekében.

A 20. századi – akár avantgárd – zene is nagyobb teret kaphat a zenehallgatás programban, éppen a tanulók nyitottsága miatt. Nem szólva arról, hogy a könnyűműfaj és a klasszikus (és) avantgárd zene eszközeinek olykor azonos alkalmazási lehetőségeire is rámutathatunk.

A *népi kultúra* felé történő, az eddigieknél is nagyobb mértékű nyitással – a különleges, egzotikus hangszerek hangzásvilágának megismertetésével – a világ népeinek zenéjéhez is közelebb kerülhetünk. De legalább annyira új elemnek ígérkezik az *ősi magyar népi dallamok* hangfelvételről történő bemutatása is. A NAT többek között ezzel az új eszközzel is szeretné szolgálni a *magyar zenei anyanyelv* ápolását. Emellett a nemzeti kultúrának a magyar hangszeres zenében kikristályosodó értékei is a zenehallgatás program egyik fő vonulatát képezik.

A zene és a társművészetek kapcsolatának bemutatása külön hangsúlyt kap a NAT-ban. A keretek lehetővé teszik a zene és a történelem, a zene és a földrajz, a népzene és a műzene közti összefüggések megvilágítását. A NAT kiemelt helyen foglalkozik a zene és a dráma, a zene és az irodalom kapcsolatával. A NAT zenehallgatás programjának tehát a korábbiaknál még körültekintőbben kell foglalkoznia a zene és a különböző területek kapcsolatával.

Az alacsonyabb osztályokban több olyan zeneművet ismerhetünk meg, amelyek elsősorban *jellegzetes hangulati elemeikkel* ragadják magukkal a gyereket, figyelve életkori sajátosságakira, kapcsolatot teremtve köztük és *természeti és társas környezetük* között (vihar, víz/eső, állatok, madarak; harangszó, dicsőítő ünnep, karácsony stb.). A meghallgatásra ajánlott zeneművek sorrendjénél nem szükséges figyelembe venni azok stílusok szerinti elrendezését. A zenei anyagban a magyar gyermek- és népdalfeldolgozásokon túl az *európai dalanyagnak* – főleg szomszéd népekének – is helye van.

A tanulók egy idő után maguk gyűjthetnek olyan hangzásokat, amelyeket érdekesnek, ritkábban előfordulónak találnak. Naplót vezethetnek akusztikai és/vagy zenei élményeikről, amelyek között a családi vagy iskolai hangverseny-látogatás is szerepelhet. Amit lehet, szintetizátoron is meghallgathatnak, illetve előállíthatnak; komputer is segítheti őket az egyszerűbb zenei formák felismerésében.

A felsőbb osztályok zenei anyagának összeállításánál a tanterv *öt zenei réteg* egyensúlyára törekszik: a *nemzeti értékeket* a magyar népzene és műzene, az *európai értékeket* az európai klasszikus (és nép-)zene, az *egyetemes emberi kultúrát* a világ különböző részeinek népzenéje képviseli. Egyidejűleg helyet kap az *ifjúsági szubkultúrát* képező és ahhoz közel álló könnyűzene, végezetül a *kortárs zene*, s annak néhány jellegzetesebb irányzata, ezen belül pedig az elektronikus technika.

Ami az eltelt két évtized alatt teljesen nyivánvaló lett, az az, hogy a zenepedagógia nem határolhatja el magát a könnyebb műfajoktól, mivel a könnyű zene „fogyasztása" szociológiai tény, a fiatalok körében kiváltképp. Miután zenepedagógiánk erősen értékközpontú, helyes, ha a könnyűműfajok körében is fel tudja mutatni az iskolaköteles tanulóknak az Értéket, a Jót, hogy azok képesek legyenek a differenciálásra. Az iskola ezzel a gesztussal nem csupán zenepedagógiai-zeneszociológiai „feladatot" teljesít, hanem diplomáciai lépést is tesz a „két kultúra" között kialakult falak lebontása érdekében.

A zenei anyag változatossága lehetővé teszi a fontosabb *zeneelméleti ismeretanyag* elsajátítását. Módszertanilag lényeges mozzanat, hogy a zenei jelenségek megfigyelése során a tanulók maguk vonatkoztassák el a zenei ismereteket, s maguk hozzák meg fontos *zenei következtetéseiket, döntéseiket.* Ilyen közelítéssel többek között a tanulók *zenei ízlése* is jobban fejlődik.

A zenei formaérzék fejlesztéséhez továbbra is rendelkezésre állhat a számítógép, *kommunikáció* alakulhat ki a tanuló, a gép és a zene között. A meghallgatott zenedarabok egymással való földrajzi és történeti kapcsolatainak tudatosítása érdekében ösztönözzük a tanulókat, hogy egyéni érdeklődésüknek is teret engedve olvasmányokkal, filmekkel (pl. operafilmekkel) egészítsék ki zenei élményeik sorát (fontos lehet e tekintetben az iskolai könyvtár, videotéka megújítása). Olvasmányaik segítségével különböző néphagyományoknak is utána járhatnak, s helyi-környezeti lehetőségeik függvényében (helyi, nemzetiségi népzenei találkozó, busójárás, nagykállói Kállai kettős néptáncfesztivál stb.) megkísérelhetik azok *rekonstruálását* is. Ugyancsak az

öntevékenységet szolgálja és a zenei képességeket fejleszti, hogy a zenei naplózás (l. fentebb) mellett kedvenc zeneszámaik gyűjtésével is foglalkoznak majd a tanulók.

A 7–10. osztály zenei anyagának összeállításánál fontos szempont a serdülőkor életkori sajátosságainak figyelembevétele. Az addig elsajátított ismeretek, iskolában vagy iskolán kívül nyert zenei élmények tovább segíthetik a korosztály zenei és kultúrigényének elmélyítését, s a személyiség teljesebb kibontakozásához járulhatnak hozzá. Ehhez négy út látszik járhatónak:

1. a *szórakoztató zene* irodalmának további megismerése;
2. a vallásos és a személyes vallomásokat tartalmazó *klasszikus zeneirodalom* alkotásainak meghallgatása és elemzése;
3. a jelentősebb zenei alkotások és a társművészetek alkotásai közti összefüggések feltárása;
4. a tanulók kortársaik közreműködésével megrendezett, iskolán kívüli zenei eseményekben vehetnek részt.

Módszertani, pedagógiai szempontból a személyességnek, a serdülő személyisége tiszteletben tartásának kell vezérelvül szolgálnia. Ebben a keretben kap helyet a serdülő hangszeres (pl. gitár) játékának vagy kamarazenei csoportjának (band) bemutatása. Az ének-zene óra az önálló véleményalkotásnak, a saját vélemény kinyilvánításának, a szubjektív önvallomásoknak is a tere lehet. A szemléltetésben helyet kell kapnia videofelvételek bemutatásának (opera-, musical-hírességek stb.), ami az érdeklődés további felkeltésében (vagy éppen ébrentartásában) játszik szerepet.

Amiben nincs változás a korábbi programhoz képest, az a klasszikus zenei anyag stíluskörönkénti, történeti elrendezése, valamint a magyar – főleg hangszeres – zenei anyag szerepeltetése. Némi változást jelent azonban a magyar nemzeti romantikára helyezett hangsúly megnövekedése. A jelentősebb eltérést a korábbi zenehallgatás programhoz képest egyfelől a *populáris műfajok* jelentősebb szerepeltetése, másfelől az *egyházi zene* anyagának gazdagabb képviselete valamint a népzenekutatás legújabb eredményeinek bemutatása jelenti.

Az 1–4. osztály anyagában, módszereiben, követelményeiben az előző tantervi anyaghoz képest nem került sor lényeges változásra. Ugyanúgy szerepel a programban a hangszínhallás fejlesztése, a tárgyi és szociális környezet hangzásainak (zörejek, zajok, gépi előállítású hangok) felismerése, az emberi hangok és fajtáinak, valamint a különböző hangszerek felismerése, megkülönböztetése. A *gyermekhangszerek* megszólaltatása (fémháromszög, saját készítésű „kisdob", metallofon, furulya), s természetesen ezeknek a megszólaltatásuk alapján történő felismerése, valamint a hangszínhallás kártyákkal, rajzolással történő alakulásának ellenőrzése fokozottabb szerepet kap az új tananyagban. Eddig nem alkalmaztuk, de mostantól ajánljuk az új hangzásokról, új zenei élményekről szóló napló vezetését.

Mint korábban, ugyanúgy érvényes a zenei emlékezet és gondolkodás fejlesztésének programja (egymás után lejátszott dallamok elkülönítése, az előadó-apparátus azonosítása, egyéb zenei jegyek megemlítése). Fokozott figyelmet fordítunk a tanulók saját zenei tapasztalata alapján (dinamika megfigyelése; ritmusképlet azonosítása, ismétlése, a tanuló által történő megnevezése, tudatosítása; ütemek, ütempárok, sorszerkezet, ismétlés felismerése) nyert zenei ismeretek rögzítésére. A zenei karakterek felismerése, megnevezése továbbra is fontos része a programnak, ami lehetővé teszi a különböző helyzetekhez, személyekhez, tárgyakhoz illő zenedarabok kiválasztását, azonosítását, a jellegzetes helyzetek – zenével történő – megjelenítését.

Az 5–6. osztályban a tananyag a hangszínhallás teljes palettájának birtokbavételére, a zenei karakterek további megkülönböztetésére, a zenei gondolkodásnak a finomabb összehasonlítások révén történő továbbfejlesztésére, a zeneirodalom stíluskörönkénti (barokk, bécsi klasszikus zene) ismertetésének megkezdésére, a történeti magyar zene (Tinódi, reformátorok, virágénekek, kuruckor, népies műzene) emlékeinek megismertetésére vállalkozik, miközben a népzenével való kapcsolatokat kiterjeszti az európai népzenére, s az ahhoz kapcsolódó népszokások körére. Új moz-

zanatként szerepel a klasszikus zeneirodalom megközelíthetőségének alternatívája, amennyiben a tanterv felkínálja a stílusköröknkénti ismertetéstől a műfajok szerinti haladás javára történő eltérés lehetőségét. Az 5. osztályban a táncok, szvitek, szerenádok, divertimentók, illetve a vokális műfajok közül a madrigálok, dalok áttekintésére kerülhet sor, míg a 6. osztályban a szimfonikus költemény és az oratórium képezheti a műfaji áttekintés tárgyát.

A 7–8. osztály a történeti haladás tekintetében a romantikát és a 20. századot tárgyalja. Az alternativitás szempontjából a 7. osztályosok a versenymű, a kamarazene és az opera műfaját tekinthetik át, a 8. osztályban a szonáta, szimfónia, kantáta és mise történeti fejlődésről nyerhetnek keresztmetszetet.

A 7–8–9–10. osztály újdonságot jelentő zenei anyagait

– *a populáris műfajból* [klasszikus jazz (New Orleans), swing (*Duke Ellington*), modern jazz (*Miles Davis, Oscar Peterson, Ella Fitzgerald, Mahalia Jackson*, jazz vokál, *Chick Corea* trió), Amerikán kívüli jazz, magyar jazz, Rock'n roll (*Presley*, Beatles), country (*Jimmy Hendrix*), latin rock, hard rock, magyar rock és country (*Gonda János* anyagának felhasználásával!); részlet *Lehár* valamelyik operettjéből; *Bernstein West Side Story, Webber Jézus Krisztus szupersztár, Macskák, Evita, Aspects of Love, Jerry Bock Hegedűs a háztetőn, F. Loewe My Fair Lady, Calt McDermot Hair, Szörényi–Bródy István, a király* című művei, továbbá *Freddie Mercury, George Michael, Michael Jackson, Enya, La Bouche* felvételei, valamint napi aktualitások], illetve

– *az egyházi zene remekműveiből* [gregorián, *Josquin des Prés, Palestrina, Bach*-korálok, -kantáta, -mise és -passió, *Händel Izrael Egyiptomban* vagy más oratórium, *Mozart: Requiem, Rossini: Stabat Mater, Dvořák* és *Verdi: Requiem, Sztravinszkij: Zsoltárszimfónia, Kodály: Psalmus Hungaricus* és/vagy *Budavári Te Deum*, mai magyar szerző egyházi kompozíciói] vett részletek, szemelvények alkotják.

A 9–10. osztályban kerül sor a zenetörténet rendszerezett tárgyalására a kezdetektől, majd a 20. századhoz érve a műzenei és népzenei, a komoly és könnyű műfajok teljes palettájának, gazdagságának az áttekintésére.

A tanulmányok betetőzéseként a zene és az általános humán műveltség közti kapcsolat felfedezésének kell az igazi intellektuális és művészi élményt jelentenie az olyan kapcsolatok elemzésével, mint *a zene és vallás* (keresztény, zsidó, buddhista stb.), *a zene és a Biblia* (*Rossini, Schönberg, Durkó: Mózes, R.Strauss: Salome, Szokolay: Sámson*), *a zene és a mitológia* (Orpheusz, Prométheusz, Oidipusz, Elektra), *a zene és a filozófia* (Fauszt-téma – *Liszt, Berlioz, Gounod*), *a zene és a képzőművészet* (*Hindemith: Mathis, a festő*), *a zene, a történelmi esemény és a személyiség* (Schumann: A két gránátos, *Csajkovszkij:* 1812, Liszt: *Dante*), *a zene és a film* (Mozart–*Bergman: Varázsfuvola*, Verdi–*Zefirelli: Othello, Th. Mann–Pasolini: Halál Velencében;* Mahler) a *zene és a költészet* (Goethe-versek megzenésítése, a magyar költészet és a 20. század magyar zeneszerzőinek „találkozása": Bartók–*Ady*, Kodály–*Weöres, Kurtág–Bornemissza, Sárközi–Balassi* és mások).

Ami a zenehallgatás anyagának mennyiségét illeti, az akár soknak, riasztónak is tűnhet. Az ajánlott anyag azonban nem jelenti a meghallgatás, a feldolgozás kötelezettségét is. A tanár, a pedagógus alkotó szabadságára van bízva a választás, s az is, hogy a felkínált műfaji sokféleségből mit részesít előnyben. Csupán egyetlen dolog nem lenne szerencsés: ha a műfajok sokaságából valamelyik kimaradna.

A fentiekben arra törekedtem, hogy vázoljam a NAT-hoz igazodó, elgondolásom szerinti, zenehallgatás-központú tantervet. Egyben arra is utaltam, hogy milyen módon teheti a pedagógia megnyerővé a zenei anyag tomácsolását a különböző életkorokban – természetesen az életkori sajátosságok figyelembe vételével, amelyek a pedagógusok részéről a zenei anyag bizonyos átszervezését, s életkoronként más és más zenei és más és más pedagógiai módszerek alkalmazását is igénylik.

A jelen tanterv fenti bemutatása talán sejtetni engedi, hogy a szóban forgó elgondolásban a hangsúlyok a korábbi központilag sza-

bályozott tantervekhez képest máshová helyeződtek. Nem annyira a zene belső törvényszerűségeinek, technikájának, logikájának készség szintű elsajátítását javasoljuk a különböző korú tanulóknak, inkább nyitottabbá szeretnénk tenni őket a különböző zenei stílusokon, műfajokon átszűrődő emberi üzenetekre, s a különböző élethelyzetekre, amelyek mindegyikének más és más zene felel meg, felismertetve velük, hogy minden zene értéke szerepének betöltésében rejlik.

Laczó Zoltán

Egy tantervelképzelés elé

Közel harmincéves zenepedagógiai pályám alatt – bár különböző jellegű és szintű zenei intézményekben tanítottam – mindig izgatott az a kérdés, hogyan lehet az általános iskolában mindenki számára úgy tanítani az ének-zene tantárgyat, hogy az meghatározó élményt adjon a tanulók számára, hogy – Kodállyal szólva – az „ne gyötrelem, hanem gyönyörűség legyen..."

Voltak kedvező iskolai tapasztalataim, de sajnos, voltak olyanok is, amelyek után nem ért váratlanul egy 1971-ben közzétett vizsgálat eredménye. *Veczkó József* országos reprezentatív minta alapján meghatározta az általános iskolai tantárgyak kedveltségi skáláját. Ezek szerint az ének-zene az 5. osztályban az 5–7. helyen, a 6. osztályban a 6–8. helyen, a 7. osztályban a 7–9. és végül a 8. osztályban a 8–12. helyen volt.

Saját munkámban sokszor kerestem a javítás lehetőségeit. Volt, amikor azt gondoltam, hogy az általános iskola sajátos körülményei között a programzene tárhatja fel leginkább a zene tartalmát. Ez válhat aztán személyessé, élménnyé, és elindíthat valamilyen zenei önfejlődést. Később aztán más művészeti ágak kapcsolódó alkotásainak hangulatkeltő hatásában láttam a segítséget. Rövidesen rájöttem azonban, hogy a zene tartalmának feltárásában az egyedül biztos kiindulási pont maga a leírt, illetve elhangzó mű. Ebben kell meghallani, ami lényeges, e folyton változó, alakuló folyamat befogadására kell érzékennyé tenni a tanulókat, ezt a lefordíthatatlan, elmondhatatlan, „zenei nyelvet" kell önmagából megérteni. (Nem zárva ki természetesen az előbbiek időnkénti lehetséges segítségét.)

Szépen vall erről *Mozart:* „Nem tudnék költői módon írni – nem vagyok költő. Nem értek a fény és árnyék művészi elosztásához – nem vagyok festő. Még arcjátékkal és mozdulatokkal sem tudom gondolataimat kifejezni – nem vagyok táncos. De mindezt tudom hangok útján: muzsikus vagyok."

Nem tudom, az utóbbi években készítettek-e az említetthez hasonló felmérését az ének-zene tantárgy kedveltségi helyezéséről. Az az érzésem, hogy a helyzet a mai napig nem változott. Szükség van tehát minden jobbító szándékra, amely segíti a zene iránti érzékenység, illetve a zeneértés kialakításának munkáját. Ez az alapja annak, hogy élmény szülessen, embert formáló gyönyörűséggé váljék a muzsika.

Örömmel fogadtam a felkérést, melynek lényege egy általános iskolai tanterv megfogalmazása volt. Ez alkalmat ad tapasztalataim összegezésére, és talán találkozik a kollégáimban is élő jobbító szándékkal.

A munka követelményeit és anyagát az általam javasolt tanterv a következő területeken részletezi:

– aktív zenei tevékenység, éneklés, hangszerjáték;
– zenei érzékenység fejlesztése;
– zenei írás-olvasás, improvizáció;
– zenehallgatás.

Tantervem a megismerendő világot két irányban is ki szeretné tágítani. Egyrészt a természet és társadalom hangzó környezete iránt is érzékenységet kíván kialakítani. Ez az érzékenység általában az auditív kulturáltság szintjét emelheti, a jobb tájékozódástól a tapintatosabb viselkedésig. De a hangzó természeti környezet iránti érzé-

kenység a művészi zene legmodernebb jelenségeinek értéséhez is közelebb vihet.

Másrészt tágítani szeretné a megismerendő zenei világot a létező és már-már szinte mindent elárasztó populáris zene felé. A mai zeneáradatban való tájékozódási képesség, illetve a megfelelő értékítélet kialakítása szintén az iskola feladata.

A zenei tartalom értésére-érzésére a jelenlegi gyakorlat inkább a megismerés induktív irányából nevel. Egyszerűbb ritmusoktól fokozatosan a bonyolultabbak, kis hangkészlettől a nagyobbak, rövidebb zenei folyamatoktól a hosszabbak felé. Talán kevésbé követelt irány a deduktív, vagyis az egész felől a részek felé haladó.

Zene esetében az egész alatt annak legáltalánosabb jellegzetességét, a mozgást, történést, fejlődést érthetjük. Ezt a mozgást, történést, fejlődést menynyiségi és minőségi ellentétek lendítik a hallgató elvárásának és a megszólaló jelenségnek a kontrasztjától az egyre bonyolultabb szerveződésű ellentétekig. De mindig ezekben az ellentétekben, egymásra vonatkozásokban nyer tartalmat a zene. Így lesz „tartalma" egy nagy hangközugrásnak skálaszerű lépések után. Így lesz „tartalma" az *egész* egymásra vonatkoztatott részeinek, a dallamnak, harmóniának, hangnemnek, tempónak, tételnek, hangszerelésnek stb.

A tanterv évfolyamról évfolyamra tervezett zenei ellentét-játékokkal szeretné segíteni, hogy tanulóink a zenét ilyen fejlődő, mozgó, izgalmas folyamatként éljék át. Az efféle átélés aztán kiben-kiben maradandó élményeket kelthet majd. (Vajon egy labdarúgómérkőzés izgalmát, élményét nem ez adja-e? A szabályok ismeretében feszülten figyeljük: eléri-e a játékos a beadást? Vissza tudja-e adni a labdát a jobb helyzetben levő csatárnak? Magasan ível-e, vagy legurít stb.?)

Nem tudom, az utóbbi években készítettek-e az említetthez hasonló felmérését az ének-zene tantárgy kedveltségi helyezéséről. Az az érzésem, hogy a helyzet a mai napig nem változott. Szükség van tehát minden jobbító szándékra, amely segíti a zene iránti érzékenység, illetve a zeneértés kialakításának munkáját. Ez az alapja annak, hogy élmény szülessen, embert formáló gyönyörűséggé váljék a muzsika.

Ez a mozgást, fejlődést, változást érzékelő felfedezőmunka sok esetben nem feltételezi a zenei írás-olvasás készségét. Ezért azt megelőzheti, majd pedig jó irányban segítheti; kiegészíthetik egymást. Az átélt, tartalmas zenei jelenségek olvasása és írása lehet csak igazán értelmes feladat. Ugyanakkor az írás-olvasás bizonyos szintű újabb megismerést tehet lehetővé.

A tanterv változtatni szeretne a magyar népzene jelenlegi szerepén is. A zenei néphagyományt nem a műzenéhez vezető út részének tartja, nem az írás-olvasás, a forma, a hangkészlet stb. megtanításához szükséges gyakorlóanyagként szólaltatja meg. A magyar népzene a múltunkban, történelmünkben, szokásainkban gyökerező, élményt adó énekes és hangszeres zene. A tanterv ebből a gazdagságból bátrabban válogat, feltárva ennek a kultúrának születési körülményeit, szerepét, értékeit, továbbéltetésének lehetőségeit.

A tanterv-elképzelés a magyar és az európai zeneirodalom megismertetésében, a zenehallgatás munkájában az eddiginél nagyobb tanári szabadságot tervez. Tágabb teret szeretne adni a pedagógusok élményeinek, amikor a zenehallgatás anyagát korszakokhoz, műfajokhoz, zeneszerzők nevéhez köti csak, és nem konkrét művekhez. Talán a tanári élmény, a lelkesedés, a zeneszeretet így jobban átsugárzik majd a tanulókra is.

A jelzett tanterv a tízosztályos általános iskola ének-zene tantárgyának tanítását szeretné segíteni. Elképzeléseimet a jobbító szándék, a sokéves tapasztalat és az a meggyőződés irányította, hogy az énekóra gyönyörűség forrása is lehet, és a tanulókba egész életre beleolthatja a nemesebb zene szomját, ahogy ezt a kodályi célkitűzés is megfogalmazta.

Joób Árpád

Tanterveinkről

Az iskolák számára ez az év – az 1997-es – a NAT bevezetésére történő felkészülés éve. A tapasztaltabb kollegák – az 1978-as „tantervi reform" előkészítése közben – már átéltek egyszer valami hasonló időszakot. Azokra az évekre is a bizonytalanság, az újtól és a vele járó túlterheléstől való félelem feszültsége, az elért eredmények féltése, a megszokás miatt jónak érzett régihez való indokolt vagy indokolatlan ragaszkodás volt a jellemző.

Ezerkilencszázhetvennyolcban a szakmai, módszertani módosításokkal elsősorban az egyes tantárgyak kapcsolatát (integráció), belső logikáját és a tanítás szemléletmódját (aktívabb tanulói tevékenység a megismerésben) igyekeztek a „reformerek" megváltoztatni. Az oktatás-nevelés célja, valamint a szerkezeti felépítés (4+4+4) lényegében változatlan maradt.

A bizonytalanság és az ellenérzés akkor egy-két év alatt feloldódott, mert az iskolák belső élete – még a „tanterv a törvény" világában is – lehetővé tette, hogy a reform értékes elemeit maradéktalanul, a kétes értékű előírásokat pedig csak a kötelezőség minimumáig valósítsuk meg. Az 1978-as tantervi reformnak ezért csak a hasznos gondolatai váltak a magyar közoktatás szerves részévé.

Most, a NAT bevezetésénél sokkal nagyobb az egyéni szabadság, így az önálló gondolatok érvényesítésének lehetősége is. A közoktatási törvény és a NAT ugyanis tág teret enged a helyi sajátosságok megvalósításának.

A következő évtizedben az iskola rangját az emelheti legjobban, ha időben észreveszi és alkalmazkodik ahhoz az egyre keményebb valósághoz, hogy az iskolázatlan, képzetlen és átképezhetetlen „munkavállalónak" egyre kevesebb az esélye tartós munkaviszony megszerzésére. Viszonylagos biztonságra csak az érettségire alapozott, azt követően megszerezhető szakmákkal rendelkezők számíthatnak.

A középiskolák többségének ezért egyre nagyobb mértékben vállalnia kell – az értelmiségi utánpótlás előkészítése mellett – az átlagpolgár általános és szakmai műveltségének biztosítását is.

A középiskolák többsége tehát néhány éven belül „eltömegesedik" (a fiataloknak a nyolcvanas évek végén még csak 50%-a, 1996-ban 62%-a, az ezredforduló után várhatóan több mint 70%-a járt, illetve jár majd érettségivel záró középiskolába).

Ezt a megakadályozhatatlan folyamatot tanári munkánkban kétféle módon kezelhetjük:

1. ellenérzéssel és lassító törekvéssel, de akkor iskolánk elszigetelődik, lemarad;

2. a magunk tudását is hozzáadó támogatással, ami a feladatok egyéni megvalósítását biztosítja. Ez utóbbi a változásokra való felkészülésben és felkészítésben nyilvánulhat meg, és ez – a napjainkban súlyos gondokkal küzdő iskolák és tanárok előtt is – megnyithatja az „előre menekülés" útját. Tanterveinkkel – amelyeket a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Közoktatás Fejlesztő Kutatócsoportja készített – ezt szeretnénk elősegíteni.

Kutatócsoportunkban több mint két évtizede dolgoznak együtt általános iskolai, középiskolai és főiskolai tanárok, gyakorlati és elméleti szakemberek.

Ez a hetvennyolc fős közösség 1991 óta foglalkozik a tíz tanéves alapoktatás egy változatának tartalmi, szemléleti, módszertani és szerkezeti kidolgozásával. Első tantervi rendszerünket 1992-ben állítottuk össze, amelyet azóta –a tanítási tapasztalatok és a szakma legújabb eredményei alapján – kétszer átdolgoztunk. Az OKI által minősített tanterveink tehát a harmadik változat alapján készültek el.

A tanterveket régen a mindenkori minisztérium megrendelőként fogalmazta meg. A nevelési célok általános érvényű felsorolása és a kötelezően előírt tananyag között a gyakorló tanárnak kellett megta-

lálnia a kapcsolatokat. Ez volt az egyik oka annak, hogy a tananyag tartalma uralkodott a tanításban.

A NAT – az új társadalmi igényeknek megfelelően – a hagyományos értelmű tananyag, valamint a készségek, képességek, pozitív személyiségjegyek fejlesztése, továbbá a társadalomban, a természetben, a technikában és az információáramlásban történő tájékozódás közötti helyes arány megteremtésével, a tanulási technikák tudatosításával akarja biztosítani a jövőben nélkülözhetetlen megújulási képesség alapjait.

Ezt szolgálja tanterveinkben az a törekvés, hogy a „Műveltségi területek oktatásának közös követelményei"-t és az egyes műveltségi területek „Általános fejlesztési követelményei"-t igyekeztünk beépíteni azokba a konkrét tanítási-tanulási folyamatokba, ahol ezek megvalósítását a legcélszerűbbnek láttuk.

Az új hangsúlyok érvényesítéséhez időre és energiára van szükség, de sem a tanulók, sem a tanárok terhe már nem növelhető tovább. A maximált helyi óraszám is arra kényszerít bennünket, hogy tudatosan jelöljük ki a tananyag legfontosabb, nélkülözhetetlen részeit, megkülönböztetve ezt a kevésbé fontos, tehát a tanításban mind a mennyiség, mind a mélység szempontjából rugalmasan kezelhető részektől.

A tanterveinkben található „Cél" és „Követelmény" kiemelések a nevelési célok és a tanulási folyamatok összekapcsolását, valamint a tananyag differenciált hangsúlyozását segítik elő. Ezekben a kiemelésekben felsorolt gondolati rendszerek elsősorban ötlettárként kezelendők, és nem minden részletében megvalósítandó programként.

A NAT – az új társadalmi igényeknek megfelelően – a hagyományos értelmű tananyag, valamint a készségek, képességek, pozitív személyiségjegyek fejlesztése, továbbá a társadalomban, a természetben, a technikában és az információáramlásban történő tájékozódás közötti helyes arány megteremtésével, a tanulási technikák tudatosításával akarja biztosítani a jövőben nélkülözhetetlen megújulási képesség alapjait.

Az „Előismeretek", a „Feltételek" és a „Kapcsolatok" a tanár előkészítő és tervező munkáját kívánják segíteni. A tárgyi feltételek rendszerbe foglalása érv lehet a hiányok pótlásához, a költségvetési terv indoklásához.

A „Tartalom" minden esetben lefedi a NAT által előírt, kötelezően feldolgozandó részeket. A tananyag megnevezése mellett az egyes részek mélységét a javasolt „Követelmények" helyi igényeknek megfelelő differenciálásával legegyszerűbb kiemelni. Mindezek figyelembevételével lehet kiválasztani a helyi igényeknek, a tanár szakmai elképzelésének és a gyerekeknek legjobban megfelelő tankönyveket.

Az „Ellenőrzés" című részek az értékelés leggyakoribb formáinak felsorolása mellett – legtöbb tantárgynál – javaslatot tesznek az értékelési szempontokra is.

Tantervi rendszerünkben az egyes tantárgyak tantervei összehangoltak. Ez azt jelenti, hogy a javasolt óraszámok arányosak a vállalt feladatokkal; időrendi, fogalmi, alapvető módszertani szempontból az „összefésülést" tanítási kísérletekkel ellenőriztük: tisztáztuk, hogy ki mit alapoz és mire építkezik.

A feladatok megoldásának sajátos megközelítését – az összehangoltságon kívül – a következők jellemzik: az életkori sajátosságokat figyelembe vevő fokozatos fejlődés elősegítése; a tartalmi, nevelési és ellenőrzési feladatok arányos hangsúlyú megjelenítése, a gyermeki jogok tiszteletben tartása mellett a kötelesség, a felelősség, a szorgalom, az erkölcsösség és az önállóság erősítése.

A NAT műveltségi területeit (hagyományos elnevezésű tantárgyakkal) úgy fedi le

tantervi rendszerünk, hogy figyelembe veszi az iskolákban jelenleg dolgozó tanárok szakpárok szerinti végzettségét, az iskolák felszereltségét és a jelenlegi gazdasági helyzetet. A tantervek készítői a NAT bevezetését egy – néhány évig tartó – fejlődési folyamatként tervezték meg, úgy, hogy szerkezeti, formai, tantárgyösszevonási stb. változtatásokra csak akkor kerüljön sor, ha erre a feltételek biztosítottak és a lényegi előrelépést a meglévő keretek már hátráltatják. Indulásnál tehát erőinket elsősorban a szemléleti, módszertani és tartalmi változásokra lehet és célszerű fordítani.

A műveltségi részterületek (tantárgyak) és azoknak a tantervi rendszerben kialakított feladatai a következők:

– *magyar irodalom* (5–10. évfolyam) magában foglalja a drámával, a könyvtárhasználattal, a médiaismerettel és (részben) a mozgóképkultúrával kapcsolatos feladatokat is;

– *magyar nyelv* (5–10. évfolyam) összehangoltan előkészíti az élő idegen nyelvek tanulását is;

– *német nyelv* (5–10. évfolyam) egy lehetséges szemléletmódot kínál az élő idegen nyelvek tanulásához, ami alapján az igényeknek megfelelően választott bármely idegen nyelv beépíthető a helyi rendszerbe;

– *matematika* (5–10. évfolyam) önálló és teljes műveltségi terület, amely megfelel a NAT-ban leírtaknak;

– *történelem* (5–10. évfolyam) a teljes „Ember és társadalom" műveltségi terület követelményrendszerét feldolgozza;

– *természetismeret* (5–6. évfolyam) az 5. tanévben elemi szintű integrált tantárgy, a 6. tanévben két tantárgyként teljesíti a NAT-ban előírtakat (biológiai és földrajzi alapismeretek, illetve fizikai és kémiai alapismeretek), mivel a teljes integrációhoz az iskolák többségében sem a személyi (természetismeret szakos tanár), sem a tárgyi feltételek nincsenek meg. A biológia és egészségtan, továbbá a fizika, illetve a kémia, valamint a testnevelés tantárgyak sajátos feladataikat az új szemlélet szerinti felfogásban látják el a 7–10. tanévben;

– *földrajz* (7–10. évfolyam) a „Földünk és környezetünk" műveltségi terület teljes követelményrendszerét feldolgozza;

– *ének-zene* (1–10. évfolyam) a maga természetes feladatai mellett a „tánc" műveltségi részterület zenei részét is magára vállalja;

– *rajz* (5–10. évfolyam) a vizuális kultúrának és a mozgóképkultúra egy részének követelményeit is teljesíti;

– *számítástechnika* (6–10. évfolyam) önálló tantárgyként az informatikából ráeső részt vállalja;

– az *életviteli és gyakorlati ismeretek* (5–10. évfolyam) átfogó jellegű tanterve a technika, a háztartástan és a pályaorientáció műveltségi részterületeket a kapcsolódó tantárgyak tartalmával (Ember és társadalom; Ember és természet; Földünk és környezetünk; Művészetek) összehangoltan dolgozza fel.

Mivel ebben a témaszintig kidolgozott rendszerben a tanulás-tanítás fő célja az általános műveltségnek az egyén képességeinek és lehetőségeinek megfelelő szintű biztosítása, az egyéni és a társadalmi életben boldogan, harmonikusan és sikeresen tevékenykedő ember szemléletének, valamint életmódjának megalapozása, ezért a haladás ütemét – az adott tanulócsoport lehetőségeit figyelembe véve – úgy kell megválasztani, hogy a feladatok a többség számára teljesíthetők legyenek. Ennek érdekében a részletek mennyiségének és a feldolgozás mélységének megváltoztatásával a tantervi javaslatok mindkét irányban alakíthatók.

Ha a tantervi rendszer valamelyik tantárgyának tanterve nem felel meg a helyi igényeknek, akkor az kicserélhető egy megfelelőbb tantervre. Ilyenkor azonban az összehangolásra kiemelt figyelmet kell fordítani.

Szeretnénk remélni, hogy tanterveinkkel nemcsak azoknak segítünk, akik az egészet hasznosítják, hanem azoknak is, akik átolvasva azokat, csak néhány gondolatot tartanak belőlük megvalósításra érdemesnek.

Halász Tibor

A „szentlőrinciség" tantervi garanciái

Adaptálható tanterv az általános iskolák 1–6. osztálya számára

A tanterv szerzői a szentlőrinci iskolakísérlet kulcsszereplői – a munkacsoport vezetője Gáspár László, koordinátora, Kocsis József, profil programgazda, kiadványszerkesztő: Somogyi Antal.

Ezerkilencszázhetvenben indult meg az első osztály Szentlőrincen „kísérleti" programmal. Gáspár Lászlónak akkor „engedélyezett kivételként" sikerült megtörnie a magyar közoktatás monolit tömbjét. Kiindulási pontjai az iskolarendszer – korabeli folyóiratvitákból és más dokumentumokból ismert – problémái voltak. Itt csak vázlatosan említhetjük a következőket:

– egyoldalú intellektualizmus;

– a tanuló nem tevékenységek közben sajátítja el a tananyagot, hanem többnyire csak befogad;

– a társadalmi gyakorlat és az iskola tevékenységrendszere, képzési tartalma közti szakadék;

– a tananyag felépítése főként a felülről (a felsőoktatás és a középiskola felől) történik, ezért a tantárgyszerkezet és a tananyag nem illeszkedik a gyermek fejlődési szükségleteihez;

– a szaktudományok jellemzőit modellező tantárgyak atomizált ismerethalmazt nyújtanak, amely nem áll össze egységes világképpé;

– az iskola szelekciós funkciója nem a tehetség „kitermelésének", hanem az intellektuálisan előnyös helyzetű rétegek újratermelésének kedvez.

Gáspár László és munkatársai – válaszul e problémákra – egy sajátos modellt dolgoztak ki. Az iskolában a tanításon-tanuláson kívül alaptevékenységnek tekintették a közügyek intézését, a termelést-gazdálkodást és a szabadidő szervezését. A nevelést – mint intenzív képességfejlesztést – a tanuló és a pedagógusok közös tevékenységén keresztül kívánták megvalósítani.

A tanítási-tanulási folyamat szervezésének legfontosabb vezérlő elve az elsajátíthatóság és a világkép egységessége volt. A világegész minden tanulási-tanítási szakaszban lehető legteljesebb, átfogó, mégis a részekre támaszkodó ismeretét a spirálisteraszos elrendezésű komplex tantárgyak meghatározott rendszere biztosította.

Az iskolák a nyolcvanas években vállalkoztak e program adaptálására, sőt középiskolai kiterjesztését is elvégezték. A program hatását mégsem csak ezekben az iskolákban fedezhetjük fel, hanem a magyar közoktatás egészében. Erjesztő kovászként hatott többek közt a tanulók értékeléséről alkotott felfogásra, a diákönkormányzatok működésére, a hagyományos tantárgyak szerkezetére. A tájékozott olvasó aligha téved, ha a NAT műveltségi egységeiben is felismerni véli a szentlőrinci előzmények hatását.

A tanterv tanulási-tanítási célmeghatározása

A tanítási-tanulási tevékenység közvetlen célja, hogy a tanulók ne egymástól elszigetelt tantárgyi-szaktudományi ismereteket szerezzenek, hanem az objektív valóság egésze táruljon fel előttük a maga összefüggéseiben, ellentmondásaiban, fejlődésében, s ennek során önmagukban is megalkossák a külvilág belső modelljét.

A tanítási-tanulási tevékenység további célja, hogy ne befejezett, lezárt, hanem folyamatosan továbbépíthető alapműveltséget nyújtson, az egész emberi életet végigkísérő tanulásnak irányt és eljárásokat adjon.

A tanítási-tanulási folyamatban legátfogóbb tevékenység az önálló tanulás, amelynek „energetikai" alapja a motiváltság, mozgatórugója az érdeklődés, legfontosabb eszközei a folyamatként megismert valóság és a benne rejlő, belőle keletkező problémák. Ennek megfelelően a tantárgyi rendszer a világkép egységére épül, és problémaközpontú, komplex tantárgyakból áll.

FEJLESZTÉSI DIMENZIÓK

szubjektum minőség
ez a minőség a fejlesztés alapja: az egyén a társadalmi gyakorlat számára objektive fontos tevékenységek, képességek és szükségletek aktív hordozója;
– műveltség: a világegészről való arányos tudás, az a kód- és műveltségrendszer, amely a tudás önálló s állandó továbbépítéshez szükséges

kreativitás
az ember elméleti és gyakorlati irányú alkotóképességének alakítása az egészében és részleteiben folytonosan megújuló tevékenységrendszer alapján

világnézet
a természeti-társadalmi valóságfolyamatok értékeléséhez szükséges tudományos valóságszemlélet elsajátítása

intelligencia
az általános viszonyérzék kifejlesztése a valóságos vonatkozások alapján

műveltség
a világegészről való arányos tudás, az a kód- és műveltségrendszer, amely a tudás önálló s állandó továbbépítéséhez szükséges

általános tanulási képességek
a helyes önértékelésre épülő állandó önfejlődés (önképzés, önnevelés, önművelés) stratégiájának iskolai megalapozása

speciális tanulási képességek
mindazoknak az elméleti és gyakorlati ismereteknek az elsajátítása, amelyek a továbbtanulás és a munkába állás közvetlen előfeltételei

személyiségfejlődés
(az előző pontok szintézise): a személyiség csak részben a nevelés eredménye; a személyiség alakulásában jelentős szerepe van a tudatos önmeghatározásnak; a személyiségfejlődés igazi alapozása a „tevékeny élet"

cél:
az eredmény előlegezett képe
(A „szentlörinci" felfogás)

cél:
ami a létezését indokolja, értelmet ad a tanításnak, amiért érdemes tanulni
követelmény:
a tanulás végére elképzelt eredmény
(Profil tantervbank meghatározásai)

A tantárgyi rendszer

1. A társadalmi érintkezést a mindennapi életben, a tudományos kutatásban, a nemzetközi kapcsolatokban szolgáló ismeretek (ezeknek természetesen megismerő, illetve tükröző funkciójuk is van, de az alapozó iskolákban az előbbit tekintjük elsődlegesnek):
1.1. anyanyelv
1.2. matematika
1.3. idegen nyelv

2. A társadalmi gyakorlat belső összefüggéseit elemi fokon (de csak viszonylagos teljességgel) tükröző ismeretek:
2.1 a természet és a társadalom fejlődése,
2.2. általános gazdasági ismeretek
2.3. művészetismeret

3. Az egyén társadalmi feladatait tudatosító, képességeit közvetlenül fejlesztő ismeretek, tevékenysége:
mindennapos testnevelés
a születéstől a felnőttkorig

4. A kísérleti iskolát az aktuális iskolarendszerrel összekötő-kiegészítő tevékenységek:
művészeti gyakorlatok,
természetkutató foglalkozások

A tanterv hozzáférhető az OKI tantervi adatbankjában (tantervbanki azonosító: OKI96-SZL-TEL-1-6).

Somogyi Antal

Bűnmegelőzés az iskolában

DADA – a Magyar Rendőrség Biztonságra Nevelő Iskolai Programja

Megértük, hogy a biztonságos élet önálló, egyre többet emlegetett értékké, s mint ilyen, a szülő és a pedagógus számára önálló nevelési feladattá vált. Tekintve, hogy a világban – elsőként talán Amerikában – a bűnmegelőzés már a nyolcvanas évek elejétől az iskolai curriculumok részét képezi, mindenképpen az alkalmasnak ítélt program hazai alkalmazása tűnt első, biztonságos lépésnek. Amellett, hogy érdemes, lassacskán pedig szükséges a bűnmegelőzés fogalmának pedagógiai szempontú értelmezése, most egy olyan adaptációról esik szó, mely már magyar alcímében is tartalmazza az egyik lehetséges – képességfejlesztő – vonatkozását.

Nem haszontalan egy gondolat erejéig elidőznünk a magyar DADA program eredetijénél, a DARE keletkezésénél. A nyolcvanas évek elején Los Angelesben a kábítószer-probléma már az utcára került, azaz a gyerekek már nemcsak a kábítószeresek szánalmas látványával találkozhattak nap mint nap, hanem egyre gyakrabban a kábítószer szülte erőszakkal, sőt az egyre erőszakosabb kábítószerárusokkal is. A szülők, a helyi iskolaszövetség és a rendőrség ellenlépésekre szánta el magát, s elhatározta, hogy amennyire csak lehetséges, a gyerekeket megvédi a kábítószer ártalmaitól, s célzott programmal a veszély felismerésére, elkerülésére neveli őket. Így született meg a Drug Abuse Resistance Education, a DARE, amely alkalmazása során egyre több általános bűnmegelőzési gondolattal bővült. A kilencvenes évek legelején budapesti és veszprémi rendőrtisztek amerikai tanulmányútjuk keretében DARE-órán vettek részt és nyomban elhatározták, hogy a programot itthon is kipróbálják. Már a program hevenyészett nyersfordításával is elsöprő sikert arattak, bizonyítva, hogy bár talán más okból, de a magyar szülők és pedagógusok is igénylik gyermekeik és tanítványaik felvértezését a bűnözéssel szemben, ezért a DARE-DADA-program tantervi adaptációja gyorsított ütemben indult be.

Az 1996–1997-es tanévben már mintegy 20 000 tanuló vett részt a DADA-programban. Erre a tanévre készült el a teljes DADA-munkafüzet-sorozat, az elsősök kifestőkönyvet kaptak, a további évfolyamok pedig színezhető, rajzolható, írható, kiegészíthető, azaz aktív eszközként használható munkafüzeteket. Nem mellékes, hogy ugyancsak erre a tanévre alakult ki a munkafüzetek egységes képi világa *Eszes Hajnal* grafikusművész jóvoltából.

Nánási Andrea, friss diplomás pszichológus diplomamunkájában a DADA tantervi anyagának kognitív, erkölcsi-érzelmi, valamint az énkép alakulására ható és kommunikációs tartalmát követte nyomon és elemezte *Piaget* és *Mérei* normaként is érvényes rendszerezésével egybevetve. Ugyanő vállalkozott az angol adaptáció során kidolgozott eredményességmérő teszt „magyarítására", illetve az így kialakult mérőeszköz kipróbálására és az eredmények feldolgozására. Ezek szerint a DADA-programban résztvevő gyermekek között már egy tanév elteltével is szignifikáns különbségek mutathatók ki a kulcsfogalmak és az összefüggések megfelelő használatában.

A DADA-program természetesen megtartotta a DARE lényeges, tartalmi-koncepcionális elemeit:

– a gyermekek olyan képességeit fejleszti, amelyek birtokában felismerik a szenvedélybetegségeket, illetve az azokhoz vezető veszélyeket, és ismerik azok elkerülésének, elhárításának módjait;

– a gyermekek önismereti igényére építve fejleszti önértékelési képességüket;

– módot ad a kockázatfelismerési és döntési helyzetek gyakorlására;

– a drogok használata helyett pozitív alternatívákat mutat be és tanít;

– továbbépíti a kommunikációs képességek sorát, miközben ügyel a különféle közlésmódok hátterét jelentő tulajdonságok (a másik megértésére való törekvés, türelem, kontaktuskészség stb.) fejlesztésére is.

Lényeges koncepcionális elem maradt a DADA-program foglalkozásait vezető egyenruhás rendőr személye, aki sajátos tapasztalataival, a „másik oldal" kompetenciájával hat a gyermekek nézeteinek alakulására. A rendőr a bűnös viselkedés formáit és következményeit ecseteli szakszerűen és meggyőző módon.

Ugyancsak lényeges a módszerek kiválasztásának eredeti elve, mely szerint a programot a gyermekek érdeklődését felkeltő, illetve fenntartó tevékenységek jellemzik.

A DADA-program, megtartva a DARE koncepcionális elemeit, a hazai viszonyok figyelembevételével vált koncentrikusan építkező, az általános iskola 1–8. osztályai számára feldolgozható tantervi tartalomegységgé. Szándékaiban nem az ismeretközlés áll az első helyen, mivel azzal számol, hogy különféle forrásból a gyermekek már rendelkeznek ismeretekkel, tapasztalatokkal az érintett témákban. Ezek pedig azok a lényeges veszélyforrások, amelyek hatásait a program megelőzni igyekszik, azaz a *D*ohányzás, az *A*lkohol, a *D*rog és az *A*IDS. A vezértémák mellett lényegesek a képességek fejlesztését célzók is, hiszen például az önismeret, a szabályok és a döntés kérdése önálló témaként is visszatér az egyes évfolyamokban.

Így az önismereti gyakorlatok eleinte mindenkinek a maga és társai külső tulajdonságainak megfigyelésétől a belső tulajdonságok felismerése felé haladva, a különböző ellentmondásokra is kitérnek. Az alsó tagozatosoknál alapvetően arra, hogy a kedvező külszín mögött nem mindig jó szándék rejtezik, azazhogy a bizalomnak jól alkalmazható szabályokon kell alapulnia. A nagyobbaknál pedig ezen túl arra, hogy a csoporthoz tartozás feltételei, próbái viszonylag jól megítélhetők, s ki-ki a maga tulajdonságai, hiányérzetei és vágyai ismeretében és azok átgondolásával tudja mérni a kockázatokat, a következményeket, egyszóval azt, hogy megéri-e.

A szabályokat pedig a program eleinte az ismert és fontos közlekedési szabályok alkalmazásával kezdi tárgyalni, s csak ezután következik az ontológiai megközelítés: a játékszabályok, az illem- és a társasági szabályok keletkezésének, betartásának és megszegésének eseteitől egészen a jogszabályok érvényesüléséig. A törvények sorában vissza-visszatérő figyelmet kap az ENSZ Gyermekek Jogairól Szóló Egyezménye és a büntető törvénykönyv.

Ezek és más képességek lényeges szerepet játszanak a vezértémák feldolgozásában, a veszélyek felismerésében és lehetőség szerinti elkerülésében. A program a kultúránkban kialakult szokások folytán „lágy" szemlélettel közelít az alkohol kérdéséhez, inkább a fogyasztás életkorhoz és alkalomhoz kötődő feltételeit segíti megfogalmazni, s nem a kategorikus tiltás eszközével, nem az absztinencia követelményeivel lép fel. A kockázatokkal, a gyerekek szemszögéből is jól látható káros következményekkel azonban megfelelően sokat foglalkozik. Keményedik azonban a program szemlélete a dohányzás kérdésében, bár ez ügyben is figyelembe veszi az általános szokásokat, de a serdülőkor különösen veszélyeztetett időszakában – miként az alkoholfogyasztás esetében is – szigorú szabályokat állít fel. A feldolgozás itt a csoporthoz tartozás kritériumaihoz, az ezekhez fűződő megfontolásokhoz kapcsolódik, de szóba kerül a követendő példa, minta kérdése is.

A program szemléletében kategorikusan elutasítóan lép fel a kábítószerek, azaz a tiltott kábítószerek használatának kérdésében. Nem tanúsít megértést a „honosításukat", legalizálásukat, szorgalmazó törekvések iránt, már csak azért sem, mert a kábítószer alkalmazása a legcsekélyebb haszonnal sem jár, és annak hagyományai, szokásai nálunk nem alakultak ki. A szóban forgó törekvések különben is híján vannak mindenfajta pedagógiai szempontnak, ezért a program a szenvedélybetegségek egészségügyi és bűnügyi kockázatit tárgyalja.

Az AIDS kérdését a DADA-program ugyancsak a kockázatok oldaláról közelíti meg.

Mindezekből talán világos, hogy a DADA-programban lényeges szerepet kap a módszerek kérdése. A program hazai alkalmazása azonban olyan előzményekre, hagyományokra talált, amelyek a lehető legkedvezőbb módszertani környezetet kínálták számára. Így a DADA-program adaptációjára a *Lénárd Ferenc* által a hatvanas években kidolgozott, nemzetközi hírűvé vált pedagógiai pszichológia kísérletek eredményeképp megszületett problémamegoldó gondolkodást fejlesztő iskolai eljárás értékrendszerében került sor. Ennek megfelelően a DADA-program a tanulók folyamatos, tevékeny, és eredményes közreműködését igényli.

A tanulók változatos formában szerzett és többé-kevésbé megőrzött ismereteire számító program tartalmából következően minden évfolyamon az ismeretek felidézése, rendezése és átrendezése jelenti az egyik lényeges módszertani elemet. A munkafüzet „intonálja" a problémafelvetés módját, melynek alapján a problémák köre az érdeklődés és a teljesítőképesség függvényében tovább bővíthető.

A program célja pedig a helyzetgyakorlatok által alkotott másik módszertani elemet hordozza magában. A helyzetgyakorlatok a kommunikációs képességek, azaz a szóbeli kifejezés és a metakommunikáció fejlesztésével olyan rutin birtokába juttatják a gyerekeket, amelyet váratlan helyzetekben is eredményesen alkalmazhatnak.

A DARE- és a DADA-program bemutatásakor lényeges és közös sajátosságként került szóba a rendőri részvétel, pontosabban az, hogy a programot minden tanulócsoportban egy erre felkészült egyenruhás rendőr vezeti. Mindkét program fontos szempontokat említ e sajátosság magyarázatára, amelyeket a gyakorlati tapasztalatok is egyértelműen igazolnak. Az iskola és a rendőrség együttműködésében természetesen mindkét fél lehet a kezdeményező. Az egy-egy településen működő – vagy ott illetékes – rendőri szerv mintegy felajánlhatja a programot a körzetében működő iskolák számára. (Ez az ajánlattétel lehet hangsúlyos, tényszerű vagy csupán tájékoztató jellegű.) Az iskolának az életvezetési, bűnmegelőzési programokat illető szükségletei, igényei pedig már helyi nevelési program kialakulása során jól körvonalazódnak, s elvezethetnek a legközelebbi vagy éppen a megyei rendőrséghez. Célszerű az ifjúságvédelemmel megbízott rendőrtisztnél érdeklődni, mert nagy valószínűséggel valamilyen mértékben ő is foglalkozik a DADA-programmal, vagy ha nem, akkor pontos útbaigazítást ad e tekintetben. Az Országos Rendőrfőkapitányság a rendőri bűnmegelőzési feladatok sorában lényeges szerepet tulajdonít a DADA-programnak, ezért – legalábbis a tantervfejlesztés és a kipróbálás időszakában – különös figyelmet szentel az iskolai tapasztalatoknak. Ezek elemzése azután természetesen a program tartalmára is kihat, de a DADA-rendőrök képzése, továbbképzése szempontjából is fontos lehet. Az ORFK munkatársaként *Szabó Zsolt* rendőr főhadnagy irányítja, hangolja össze a DADA-program alkalmazásának és további fejlesztésének munkálatait.

Cseres Judit

A szabályokat a program eleinte az ismert és fontos közlekedési szabályok alkalmazásával kezdi tárgyalni, s csak ezután következik az ontológiai megközelítés: a játékszabályok, az illem- és a társasági szabályok keletkezésének, betartásának és megszegésének eseteitől egészen a jogszabályok érvényesüléséig. A törvények sorában vissza-visszatérő figyelmet kap az ENSZ Gyermekek Jogairól Szóló Egyezménye és a büntető törvénykönyv.

Szemünk fénye – szemünk világa

„szél legel egy fához
kikötve
oldd el – hadd húzzon
ördögszekeret"
(Ratkó József)

Teremtő „szellemi érzékeink" szemünk világát becsülve, azt féltve vagy vesztve – szóval ki nem mondhatóan – a csenddel is páratlanok. Nap mint nap tapasztalhatjuk, hogy az érzéki intellektus elszámoltató jelenre, örökletes múltra és felbecsülhető jövőre szaggattatott, miként pokoljárásaink önfeledt héroszai.

A kényszerű beismerés, hogy csalóka érzékszerveinknél csak a való világ csalókább – az önmagunkkal való szembesülés alkalma, hogy az élménygondolkodás és az értékszemlélet a társas túlélés lehetőségét kínálja, végképp embert és embertársat kívánt, már talán az idők kezdetén is. Tán még mindig magányosan, de azóta már felegyenesedve nézhetünk szét, és csak remélhetjük, hogy mire kenyerünk javát megesszük, talán tapinthatóvá lesz maga a természet is.

A teremtés magánya közel sem jellemzőbb az alkotás pillanataira, mint gondjaink, érzéseink és társas tapasztalataink megfogalmazásának felelőssége. Ahogyan nem vagyunk egyformák, ahogyan másképp és másképp látjuk a világot, ahogyan másként és másként szólítjuk meg, ahogyan másként éljük át, éppúgy különbözhet a számunkra vagy a mások számára való az igaztól. A világról, a dolgok (eredeti) rendjéről- és értékéről szerzett benyomásunk nem feltétlenül társas szándékainkban erősítenek meg. Az akár vizuálisan is megfogalmazott egyéni véleményünk sem kap feltétlenül szakmai- vagy szociális megerősítést. Tapasztalataink és ismereteink használható rendjének birtokában azonban lehetnénk mégis megértő kortársak, szeretőn egymásra kérdezők. Mondhatná valaki: vak vezet így világtalant, s miközben őt is meglopja az idő, be kell lássuk, hogy nemzedékről nemzedékre változik a kérdések tartalma, a társasság értelmezése, a motiváló rend értéke, a képíró és nevelő ember megbecsülése.

Világunk egyetemességének ténye, egységben láttatásának igénye és képi olvasásának készsége, valamint az a képesség, hogy érzékletesek tudunk maradni a természet kihívásaira adott válaszainkban is, mindenkoron jogos ítélkezővé tehetne afelett, hogy vajon eredeti szellemi mobilitások elevenítik-e szemléletünket, hogy az önkéntesség és az önkontroll stabilizálja-e személyiségünket vagy a motivációk okozta állandósuló cselekvéskényszer. Határtalan szabadságunk azonban a válaszban is Gordiusszal kötöz, és hódítóként magunk kerülünk az értelem pallosa alá, ha szüntelen barbárt kiáltunk egymásra. Bizony, tette ezt sok hontalan ember-árva, aki csak erőszakosan, a végletekkel volt következetes térítő. Gondoljunk *Nagy Sándor* vagy a hun *Attila* gondjaira és személyes tragédiájukra!

Vajon mit rejt még és mit bújtat előlünk az idő? Vermeit lassan – akár *Mednyánszky* csavargóival is – feledve, de „elhagyva a várost" és szárnypróbálgatva *Kondor Bélával,* vajon meddig varázs, meddig talány még az élet? Bízunk benne, hogy az emberismeret és a szemléletformáló alkotótevékenység átsegíthet sok olyan küszöbön is, amelyet nem óv a pentagram sokszöge rontástól és néha egymástól. Pedig amikor a Narcisszoszt is feledve, vállalhatnánk önmagunkat is, amikor túl a félelmeken s talán a képzeleten innen könnyen kerülhetnénk a természet tükörtermébe fénynek, mégis tartózkodunk egymástól és félünk attól, hogy szüntelen ítélkeznünk kell annak érdekében, hogy emberképről

emberképre is tisztuljon a való. Tisztelettel idézve és aktualizálva *Tóth Menyhért* megfogalmazását, nem feledhetjük, hogy „a kép a legteljesebb felelősség tárgya, lelkiismeretünk és a mindenség (olyan) fehéren sugárzó szintézise", amely az elvonásban szemlátomást magához hív. De mit kezdjünk a Világügyelő parancsolattal – tudniillik, hogy ne csináljunk faragott képet... –, ha érezzük, szemünk világa nem elég, hogy reáfeszíttessünk. De álmaink szigetét is hiába közelítenénk akár *Lukiánosszal,* akár a mecénásaink oldalán, mert tűnne az, szökne tova egyre távolabb és merülne az időbe végtelen.

Öltsük hát magunkra valaki ősképét vagy fegyverkezzünk fel Perseus dermesztő pajzstükrével? Az akár pillanatokra is megállított idő a felduzzadó illúzió árjában világaink örökletes képét zúdítaná reánk. Elszabadulna az a hitegető, túléltető készség, amelyet csupán az alkalmazkodás készsége és a védekezés kimeríthetetlen eszköztára jellemez. A megjelenésében így értelmezhetetlen természet az álarcát mutatná csupán, és ha meg is rettennénk alakoskodó maskaráitól, meggyőződésünk, hogy mély benyomást igazán nem tudnának kelteni. Az álarcot viselő és oly gyakran cserélgető alakoskodással, beavatottság vagy felszenteltség híján könnyen megőrizhetnénk ártatlanságunkat. De úgy tűnik, nem elég a vétség, hogy néhanapján kényszerből vagy kíváncsiságból Janus-arcot öltünk magunk is, valahogy bűnösök is szeretnénk lenni, és még időben tetten értek. Ezért, hogy átmenthessük érzéki ítéleteinket az értelemig, szüntelenül faggatnunk kell a láthatót, vállalnunk kell a láttatható – az érzéki-szemléletes jegyek megbízhatóságát és tisztaságát –, nem feledve, hogy a természet valójában rejtekezni szeret, hogy ott szunnyad tekintetünkben is, amikor egymásra nézünk. Legyünk hát zsarátnokai. Melegénél két kezünk szelídítsük egymáshoz, hogy ceruzát, vésőt, ecsetet foghassunk. De valljuk be, és ne szégyelljük, hogy az eleven szemlélet sem elegendő, ha hiányzik a felismerés, hogy amikor dolgainkban önmagunkat vállaljuk(?), más valaki, aki – talán ismeretlenül is, de – szeret, tisztel és megbecsül, éppúgy kezességet kell vállaljon értünk!

Az eszmélettel és intuitív következetességgel megindulhat jármát és kötelezettségeit feledve a képzelet is, amikor a jelenhez: magunkhoz vagy szeretteinkhez, a közös felelősséggel idézett gondokhoz és gondolatokhoz rendelünk múltat, és csak „kellőképpen" feledve, feledtetve az elmúltat is, jutunk meglepően beszédes képekhez – személyiségünk gyökereihez vagy mások indulataihoz, érveihez és igazságához. A képi készségek és a képtárgyak mégoly kiátkozott, temetetlen és feledhetetlen arcáról is sokszor több élet árad, mint amit a lélektelen, a felületes és a következetlen „jelhagyás" és értelmezés megrontani, elvenni képes. Mert mily könnyen feledjük, hogy a teremtésben, az alkotásban és az (önkéntes) örökítésben minden – a magunk vagy mások helyett állított és tiszteltetett dolog vagy annak idézése – illúzió csupán, csak eszköz és nem cél, ahogyan nem lehet cél a természeti lét vagy lényiségünk tagadása sem.

Keletkezésével újra élni és újra éltetni a teret, a formát és a fény testében a színt – nos, ez nem jelent mást, mint a dolgok változatos létformáját megalkotni, benne és vele gondolkodtatni, mint a *társasságnak* újabb és újabb elvont intellektuális lehetőségét biztosítani. De vajon hogyan születhetünk meg végre saját csillagzataink alatt? Napvilágon Nap-úton vajúdva úgy tűnik, hogy magunknak kell eloldani eget a földtől, végtelent az időtől. Hét eget bejárva, a magunk fegyelmével lehetnénk hétszerte erősebbek, ha lemondanánk a mintakövetésről és az ördöginas sokszor szerencsésnek és korszerűnek mondott átváltozásairól, és hitelt adnánk az ösztönösen megélt élményeknek és a szabad asszociációkban éltetett téridőknek, ha ismereteink eszményét a nem feltétlenül célirányos cselekvéseknek tudhatnánk be. Eszmei és eszményi értékeket csak az a tapasztalat, az a felelősségteljes örök rá- és visszakérdező kétség és szabad akarat tud elfogadtatni, amely bár sokszor szelet vet, de személyes érzelmi, érzéki-intellektuális fellépéssel hatékony szellemi és szociális

konfliktust okoz. Nem ítélendő el tehát az a szemlélet sem, amely a bizonyosság megszerzésének reményében – de legkésőbb a meglelt, a megalkotott dologban és a vele való kommunikáció során – kételkedtet, amely megoldandó problémák elé állít, vagy ha pedagógiai készséggyakorlatokkal evidencia- és egyéb gátlásainkat oldó közelségbe hozza az elérhetetlent és az intellektuális emberi örömöket.

A pedagógiai-szakmai lelemény „mindent egészséggel látogató szele" *Balassitól* idézve sem érintheti minden alkotott dologban és alkotásban saját korát, hiszen tévképzeteket kell eloszlasson akkor is, amikor ősképzeteket kíván egybeterelni. Hogyan épül hát (pedagógiai) képzeteink Déva vára, és vajon mit vesztünk a fogalmakban, ha csak kimondva használjuk őket?

„Láttam a múlt meghasadt, s csak képzetet lehet feledni" – mondja *József Attila.* Ne feledjük: e meghasadt idő kérdései is megválaszolatlanok maradnak, ha véleményeink, vélelmeink és ismereteink nem szellemi érzékkel épülnek be gondolataink ba. Hogyan s miként ítélkezünk hát alkotásainkban, ha a cselekvőerők sokszor dekoncentráltak, vagy ha a cselekedtető nevelői szándék és a pedagógiai folyamat is csak „a pillanat", vagy ha csak alkalmi, csak tanóra-keretekre tervezett tantárgypedagógia szeretne lenni?

Fogalmazzuk meg következtetéseinket, melyek szerint egyre nagyobb igény mutatkozik arra, hogy a kreatív alkotó cselekvés bizony felbecsülhetné önmagát már abban a feltétlen érzéki-mentális inspirációban, kulturális igényben és abban a mitológiai múltra is visszatekintő Mindenleső szándékban, amelyben megszületett. Hiszen valaha elég volt kételkedő magatartásra, érdeklődésre, természeti-szociális késztetésre vagy részvétre a kérdés, hogy ti. mítoszt mondjunk-e vagy a fogalmi bizonyítás útját válasszuk. De az elégséges magyarázaton kívül mást is adhat a felelet. Adhat választ emberi szóval, szellemi kondíciók igénye szerint, és adhat érzéki-intellektuális és morális példázatot – ha kell –, annak szakmai kereteit, műfaji határait sértve is.

Fennmarad így is sok-sok kérdés, hogy tudniillik mennyiben mentesülhet pedagógiánk az alkalomszerűtől, az irreálistól, a spekulativitástól, a csibészségtől? Mennyiben mentheti az alkotó magatartás a műviségét, és mennyiben a spekulativitását akkor, ha képzavart kelt, ha csak vizuális axiómákban gondolkodtat, vagy ha kérdezni, kételkedni vagy (elfogadható) válaszokat megfogalmazni sem tanít meg, ha tehát szándéka öncélúan embertelen vagy hatalmi eszközökkel élő. Vajon érzéki-logikai következtetések élmény-utaló ereje híján megelégedhet-e gyártott és indokolatlanul védettnek nyilváníttatott magánmítoszaival, kreált stiláris fordulataival, netán a kulturálisan beszűkítő, esetleges tárgy- és témaválasztásával, felelőtlenségével vagy a bevallatlan szándéka szerint is „lekötelező" alapítványi fedezetével. Kérdezzünk csak rá bátran: hitelesen megteremtheti-e egyáltalán önmaga múltját bárki vagy bármi egyetemes és nemzeti szellemi tradíciók nélkül? Megengedi-e az önigazolás és a lekötelezettség a pedagógia emberközi-szellemi progresszióját?

Amit valamely pedagógiai készség, a szembesülés valamely páratlan műfaji alkalma vagy dolgaink szerencsés együttéltetése, egységben láttatásának eredetisége és igénye adhat az alkotónak, amihez a felfogó- és fogalmazókészség, az együttlétből maradó benyomás, emlék és utalható élményelem juttathat, azt az idő és a gondolatokat kiürítő szemlélettelenség vissza is veheti, hacsak „testét" és képzeteit nem öltöztetjük szellemképi hagyományaink és teremtő képzeletünk viseletébe. Mert bizony valljuk be, gyalázatos az a kihívó meztelenség, amelyik csak nyelvel, és megannyi öncélú játékban lealacsonyítja személyiségünket.

Sánta Péter

„Tűzre, vízre vigyázzatok..."

Tűzvédelmi nevelő-oktató program 4–14 éveseknek

Az 1996-os évben közel húszezer tűzeset jutott a tűzoltóság tudomására. A statisztikai adatokat elemezve megállapítható, hogy a tűzesetek magas számát évek óta nem az ipar területén alkalmazott veszélyes technológia elterjedése, hanem az átlagemberek tűzvédelmi ismereteinek hiányossága okozza. Magyarországon évente közel kétszáz ember, nemritkán gyermek veszti életét tűzeset következtében. Ha a tűzesetek adatait az épületek rendeltetése szerint vizsgáljuk, elgondolkodtató eredményt kapunk, hiszen az események több mint fele otthon jellegű létesítményben történik.

Világossá válik, hogy több gondot kell fordítani arra, hogy már gyermekkorban sajátíttassuk el azokat az alapvető tűzvédelmi ismereteket, melyekkel elkerülhetők az ilyen tragédiák. A családok mindennapi tűzmegelőzési gyakorlata általában nem tudatos, nem tervszerű, a mindenkori aktuális veszélyhelyzethez vagy annak elkerüléséhez kötődik. A gyerekek idejük nagy részét nem otthon töltik, szabadidejük eltöltésében egyre kevésbé ellenőrizhetők.

Az intézményes tűzvédelmi nevelés-oktatás szükségessége hosszú évek óta nagy feladatot jelent tűzoltóknak, pedagógusoknak egyaránt. A kilencvenes évek elejétől a BM Tűzoltóság Országos Parancsnoksága számos pályázattal, versennyel, video- és diafilmmel, játékos kiadvánnyal segítette az érdeklődő óvodákat, iskolákat. Országszerte szerveződtek laktanya-látogatások, versenysorozatok. Az *Értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógiai program* szerint tanuló diákok 1985 óta a harmadik osztályban foglalkoznak a tűzvédelemmel, tűzmegelőzéssel.

Az 1996-ban hatályba lépett ún. tűzvédelmi törvény 22. §-a elrendelte, hogy *valamennyi* oktatási intézményben oktatni kell az általános és az egyes szakanyagokhoz kapcsolódó tűzvédelmi ismereteket. A mai oktatási rendszerben ezek rendszeres, tudatos teljesítése nem jellemző. E tudás nélkül azonban nem lehet érvényt szerezni az ezzel kapcsolatos állampolgári kötelezettségeknek.

Az időközben megjelent NAT – témánkkal kapcsolatban – konkrét fejlesztési követelményt két helyen kér (*Ember és társadalom* – 8. évfolyam végén az állampolgári ismeretek körében; *Ember és természet* – 6. évfolyam természetismereti részében, a kölcsönhatások és energiaváltozások körében). A *tűzmegelőzési ismeretek* megszerzését, megtartását, a tűzjelzéssel, továbbá a tűzoltással kapcsolatos kötelezettségek megismerését szolgáló ismeretek, készség- és képességfejlesztési elemek csak *elszórtan*, áttételesen jelennek meg.

A BM TOP Tájékoztatási és Társadalmi Kapcsolatok Főosztálya segítséget ajánl a közoktatási intézményeknek. Az óvodák számára *Tüzet viszek* címmel húsz oldalból álló képsorozat készült, melyet az óvodapedagógusok útmutató alapján dolgozhatnak fel. Az iskolák számára *Tűzre, vízre vigyázzatok...* címmel négy munkáltató füzet és egy tanári kézikönyv készült.

Célunk egyrészt a gyermekek életkorának megfelelő tájékoztatás, a figyelemfelkeltés, az óvatosságra intés, másrészt olyan készségek elsajátíttatása és olyan pozitív beállítódások megalapozása, amelyek az életet és környezetet kímélő magatartás kialakulásához, a személyes biztonság eléréséhez vezetnek.

Az anyagok összeállításánál mindvégig figyelembe vettük *Az óvodai nevelés országos alapprogramját* és a Nemzeti Alaptantervet is.

Egy-egy füzet két évfolyamra szól, így a helyi tantervekben könnyebben helyezhető el, akár megbontva, akár egy tömbben. A különböző témakörök bővülő terjedelemben, az életkori sajátosságoknak megfelelően jelennek meg bennük. A legfontosabb tudnivalók elsajátításához füzetenként legkevesebb nyolc elméleti és öt gyakorlati jellegű foglalkozás szükséges. Az egyes té-

mák az adott gyerekközösség jellegzetességeinek és a szükségleteknek megfelelően bármilyen sorrendben feldolgozhatók, a feladatok segítségével más tárgyakhoz kapcsolódva bármikor szabadon kibővíthetők.

A tűzvédelmi nevelési-oktatási program főbb követelményei

A tanulók legyenek képesek a környezetük tűzvédelmével kapcsolatos állampolgári kötelességeik, személyes felelősségük felismerésére, gyakorlására. Olyan, az élet és a környezetet óvó szokásaik alakuljanak ki, amelyekkel a kiegyensúlyozott életvitel megalapozható.

Ismerjék a modernizációból fakadó előnyöket és hátrányokat is. Ismerjék fel és tanulják meg elemezni környezetük veszélyforrásait. Ismerjék a segítségkérés módjait.

Sajátítsák el a tűzmegelőzés, tűzgyújtás, tűzoltás, mentés, menekülés alapvető ismereteit, az ezekhez kapcsolódó viselkedésben, tevékenységsorban fokozatosan készségszintet érjenek el.

Ismerjék meg a veszélyhelyzetek, balesetek, sérülések elkerülésének módjait. Tanulják meg elemezni és értékelni a szabályok betartásának, illetve be nem tartásának objektív és szubjektív tényezőit. Magatartásuk az emberi élet, a természet – szűkebb és tágabb környezetük – védelmét, illetve a biztonságot szolgálja.

Ismerjék meg a tűzoltóságok kulturális, hagyományőrző és értékmegővó szerepét. Dolgozzák fel és értékeljék a kiemelkedő tűzoltó személyiségek életét, munkásságát.

Ismerjék, hogy a világon milyen a helyzet a tűzoltás és a tűzmegelőzés terén.

Kísérjék figyelemmel lakóhelyük tűzoltóságának munkáját. Alakítsanak ki reális képet tevékenységükről.

Témakör → ..... Műveltségi terület ↓	Az emberek tűzzel való kapcsolatának története, a tűzgyújtás története	A tűzoltóság rövid története, a tűzoltóságok	Tűzmegelőzés	Gyújtás, oltás	Menekülés, segítségkérés	Elemi elsősegély
Életvitel és gyakorlati ismeretek	technika: 8., 10. évf. technikatörténet	pályaorientáció: 8., 10. évf.	háztartástan 4. évf.: eszközhasználat, önkiszolgálás; 6. évf.: ételkészítés, ruházat, lakás, eszközök; 8. évf.: lakás (konyha) gépek, munkafolyamatok.	→ ua.		technika: 4. évf.: egészségtan, gyermekbalesetek; 6., 8., 10. évf.: elsősegély
Ember és társadalom	társadalmi ismeretek: 4. évf.: mondák, legendák; 6. évf.: az életmódbeli különbségeket befolyásoló tényezők, a fogyasztás változásai, történetek, mondák, regék. Történelem: 8. évf.: ősi és ókori társadalmak	bevezető rész követelményei 8. évf.: T. Á. G. ismeret: a belső rend védelme, rendészeti szervek	emberismeret 8. évf.: személyiségünk, erkölcs, közösség		emberismeret 8. évf.: személyiségünk, erkölcs, közösség	
Ember és természet	bevezető követelményei, pl. megismerési módszerek, felelősség			természetismeretek: 4. évf.: égés; 6. évf.: égés, tűzoltás; 8. évf.: fizika: hőtan, elektromosság; kémia: anyagok (vegyszerek) – változások, környezet	természetismeretek: egyszerű alaprajzok	4. évf. természetismeretek: elsősegély; 8. évf.: biológia: bőr; fizika, kémia: balesetmegelőzés

A főbb témakörök kapcsolódási pontjai az alaptanterv követelményeinek tükrében

Valamennyi témakört átható általános követelmények

Földünk és környezetünk:	*Földünk és környezetünk:* általános követelmény: a tanuló értse meg, hogy a népek természeti és gazdasági körülményei, hagyományai meghatározzák gondolkodásmódjukat, gazdasági helyzetüket, világszemléletüket.

Magyar nyelv és irodalom: kommunikációs készségek, könyv- és könyvtárhasználat, véleményalkotás és értékelés

Informatika: dokumentumok kiválasztása, információk felhasználása, önművelés

Testnevelés, sport: viselkedési minták a fenyegetettség elkerülésére

Matematika: megismerési módszerek és gondolkodási műveletek alkalmazása

Ének-zene: gyermekdalok, játékdalok, népszokások, zenehallgatás

Tánc és dráma: kifejezőképesség (mozgás, beszéd), drámajátékok – elemzés, improvizáció, ünnepi szertartások

Vizuális kultúra: ábrák, információjelek, a tömegkommunikáció képi közlései, manipuláció, egyes műsortípusok szerepe és hatásmechanizmusa.

A képsorozat és a munkafüzetek kipróbálására közel ötszáz intézmény vállalkozott szerte az országból.

Tapasztalataikat felhasználva szeretnénk a programot az 1998–1999-es tanévben országosan bevezetni.

Az Országos Közoktatási Intézet segítségével ajánlott tanterv is készül, mely az országos információs adatbázisban is megjelenik majd.

A programmal kapcsolatban az alábbi címen kérhető tájékoztatás:

BM Tűzoltóság Országos Parancsnoksága, Tájékoztatási és Társadalmi Kapcsolatok Főosztály, Budapest VI., Izabella u. 62–64., 1064, Tel.: 266-1193; Fax.: 112-2022.

Jádi Zsuzsanna

A teljesebb értékű tudás szolgálatában

Közhelynek tűnhet, ha mindig az átmeneti időszak bizonytalanságaira, kiszámíthatatlanságaira és történelmi jelentőségére hivatkozunk. Pedig az utóbbi évek nagy változásai következtében joggal megérdemli társadalmunk ezeket a jelzőket, hisz' gyakorlatilag az élet minden területén új körülményekkel és feltételekkel, megváltozott igényekkel és követelményekkel találkozhatunk.

Különösen igaz ez az emberek vagy kisebb-nagyobb közösségek egymás közötti viszonyára, a megváltozó normákra és értékekre, a társadalmi érvényesülés kiszámíthatatlanabb és még alakulásban levő követelmény- és feltételrendszerére, abban az értelmiség szerepére. Azonban az ma már egyértelműen megfogalmazható, hogy a sokoldalúan képzett, nyelveket ismerő, a szűkebb és tágabb világban eligazodni képes emberek esélyei nagyobbak. Különösen a fiatalok esélyei biztatóak, amennyiben felismerik lehetőségeiket és azokkal élni is tudnak.

A fejlett nyugati országokhoz való csatlakozás, az euro-atlanti integráció – nem mindenben egyértelmű és kiszámítható, de egyre „kézzelfoghatóbb" – folyamata ma még szinte beláthatatlan lehetőségekkel bővíti a választékot. Ehhez azonban ismeretekre, tudásra, megalapozott információkra és ezek feldolgozásának, elemzésének képességére van szükség.

Az 1996 őszén megalakult *TIT Hadtudományi és Biztonságpolitikai Egyesület* (TIT HABE) fontos szerepet kíván betölteni ebben a tevékenységben. Az egyesület mint szakmai civil szervezet alapítóit az a felismerés vezette a TIT HABE életrehívásával, hogy – mint a hadtudomány és a biztonságpolitika legkülönbözőbb területeivel foglalkozó kutatók és szakértők – részt vállaljanak a társadalom számára fontos területeket bemutató tudományos ismeretterjesztő munkában, a hiteles és szakszerű tájékoztatásban.

Mindenki számára közismert, hogy a kilencvenes évek mélyreható átalakulásokat hoztak a magyar társadalom életében. Látványos változások történtek a politika, a gazdaság, a kultúra, a közélet és sok más területen. Megfogalmazódott a társadalmi modernizáció hosszú távú programja, intenzív szakaszába lépett az euro-atlanti integrációra történő felkészülés szerteágazó folyamata.

Az ország egy biztonságosabb nemzetközi környezet, a békésebb és kiegyensúlyozottabb társadalmi viszonyok megteremtésével készül a 21. századba.

A társadalmi átalakulás természetesen nem hagyta érintetlenül az ország nemzetközi helyzetével, kül- és katonapolitikájával, biztonságával kapcsolatos területeket sem. Alapvetően megváltozott a honvédelemmel, a hadtudománnyal és a biztonsággal összefüggő nézetek, tudományos elméletek rendszere, törvényi háttere. Változóban van a hadsereg, a rendvédelmi szervek és a társadalom viszonya, nyitottsága és átláthatósága, felbomlóban van a fegyveres szerveket körülvevő titokzatosság és misztikusság.

Az eddigi változások azonban nem hoztak áttörést a fegyveres szervek társadalmi megítélésében, a közgondolkodásban, annak elfogadásában, hogy a hadsereg és a rendvédelmi szervek modernizálása csak akkor lehet eredményes, *ha a társadalom átalakításának és euro-atlanti integrációjának részeként,* azzal szoros kölcsönhatásban valósul meg. Ennek egyik legfontosabb feltétele, hogy *a közvélemény megismerje és elfogadja* a fegyveres szervek fontos társadalmi szerepét, működésük hazai és nemzetközi – személyi, tárgyi, technikai és egyéb – feltételeit. Ennek érdekében – vitathatatlanul – maga a hadsereg és a rendvédelmi szervek (rendőrség, határőrség, polgári védelem stb.) tehetnek a legtöbbet. De sokat tehetnek az olyan szakmai-tudományos szervezetek is, mint a TIT Hadtudományi és Biztonságpolitikai Egyesület, amelyek megfelelő szakmai kompetenciával és politikai függetlenséggel rendelkeznek a hiteles szakmai tájékoztatáshoz, az ismeretek differenciált és objektív átadásához.

Természetesen, ehhez szükség van a másik fél érdeklődésére, befogadókészségére, arra, hogy felismerje: a korszerű műveltség magában foglalja a modern *biztonságpolitikai ismereteket* is, amelyek már régen nem csak a katonai biztonságot jelentik.

Ehhez jó lehetőséget és mintegy keretet biztosít a *Nemzeti Alaptanterv* (NAT), amely mind az egyes műveltségi területek, mind a különböző tantárgyak vonatkozásában megfelelő kapcsolódási felületekkel rendelkezik és összecseng a 21. század modern képzettségű és mentalitású, a világban magabiztosan eligazodni képes, tájékozódni tudó embertípusának követelményeivel. Ennek megvalósítása hasonlóan összecseng a TIT HABE alapszabályában megfogalmazott célokkal, miszerint:

– az ország nemzetközi helyzetével, biztonságával, honvédelmével, belső rendjével összefüggő tájékoztató és tudományos ismeretterjesztő munka szervezése és végzése a lakosság, mindenekelőtt az ifjúság körében;

– fórumok és publikációs lehetőségek biztosítása a hadtudományi és biztonságpolitikai kutatások eredményeinek megismertetésére, a korszerű ismeretek közvetítésére, a nemzetközi helyzettel és az euro-atlanti integrációval kapcsolatos kérdések megvitatására;

– a hadtudomány nemzeti hagyományainak ápolása, a biztonságpolitikai

szervek és a társadalom egységének erősítése.

Az egyesület terveinek megfogalmazása során természetesen figyelembe vettük az oktatás és a nevelés megváltozott tartalmi és formai, módszertani követelményeit, így az oktatással kapcsolatos elképzeléseink messzemenően illeszkednek a NAT programjához, követelményeihez és új lehetőségeihez a hazafias és honvédelmi nevelés, a korszerű ismeretek közvetítése, valamint a haladó hagyományok és értékek ápolása terén.

Mindez jól tükröződik az 1997. évre megfogalmazott Cselekvési Programunkban is, amely elsősorban a fiatalok és a nevelésükkel foglalkozó pedagógusok, klubok, művelődési házak és egyéb intézmények, valamint a civil szervezetek körében végzendő tudományos ismeretterjesztést tűzte ki legfontosabb feladatául. Az egyesület mint a TIT Szövetség tagja, országos hálózat létrehozását tervezi a TIT megyei egyesületekkel együttműködve.

A TIT HABE rövid féléves tevékenysége során már több olyan fórumot szervezett, amelyek a – hagyományosan kedvezően megítélt – tudományos ismeretterjesztés mintegy évtizedes mulasztásait segítenek pótolni azzal, hogy az átalakuló és az euro-atlanti integrációra készülő társadalom biztonságpolitikai helyzetét és elképzeléseit ismertetik a közvélemény különböző csoportjaival.

Ezt a szándékot szolgálták a vidéki oktatási intézményekben – tájékozódó jellegel és az 1997–1998-as tanévet előkészítő – megszervezett speciális kollégiumok, a regionális biztonságpolitikai konferenciák, a tíz nagyvárosban megtartott biztonságpolitikai fórumok és a fővárosban meghirdetett TIT Biztonságpolitikai Akadémia előadás-sorozat.

Az eddigi rendezvényeink meghirdetésének gondolata abból a *felismerésből* fakadt, hogy

– a társadalmi modernizáció és az euro-atlanti integráció történelmi jelentőségű feladat és lehetőség a mai társadalom életében;

– a NATO-csatlakozás és a fegyveres szervek integrációja társadalmi ügy és feladat, ezért fontos, hogy a közvélemény ismerje a fegyveres szervek helyzetét, céljait és lehetőségeit, érezzen és vállaljon értük felelősséget;

– a közvélemény felkészítése érdekében végzett kommunikációs-tájékoztató munka ugyanakkor színvonalában és hatékonyságában egyaránt elmarad a kívánt szinttől.

A társadalmi átalakulás természetesen nem hagyta érintetlenül az ország nemzetközi helyzetével, kül- és katonapolitikájával, biztonságával kapcsolatos területeket sem. Alapvetően megváltozott a honvédelemmel, a hadtudománnyal és a biztonsággal összefüggő nézetek, tudományos elméletek rendszere, törvényi háttere. Változóban van a hadsereg, a rendvédelmi szervek és a társadalom viszonya, nyitottsága és átláthatósága, felbomlóban van a fegyveres szerveket körülvevő titokzatosság és misztikusság.

Tapasztalataink megerősítették feltevéseinket és egyértelműen bizonyították, hogy szükség van az ilyen jellegű és színvonalú tudományos ismeretterjesztés ezen különleges területét népszerűsítő rendezvényekre. E tapasztalatokat igazolta a rendkívül nagy érdeklődés és kedvező fogadtatás, továbbá a számtalan kérdés és kétely, illetve az a hangulat, hogy a résztvevők őszintén örültek a párbeszéd lehetőségének.

A szükséges információk hiányából fakadó érzékelhetően nagy fokú bizony-

talanságot, sajnos, tovább fokozza a média sokszor ellentmondásos, felszínes, nem ritkán szakmailag megalapozatlan tájékoztatása, a látványosságokra és a „hírekre" történő összpontosítás – a valódi problémák és összefüggések feltárása helyett.

A jelzett probléma társadalmi fontosságát, a jövőt alapvetően befolyásoló kedvezőtlen hatását és a NAT által kínált lehetőségeket felismerve, az abban megfogalmazott távlati célokkal és követelményekkel azonosulva, arra az elhatározásra jutottunk, hogy kidolgozzuk és javasoljuk egy hiányt pótló tantárgynak a tantervbe történő felvételét, illetve ennek lehetőségét *Biztonságpolitikai ismeretek* (Béke- és konfliktuskutatás) címmel.

Az új tantárgy bevezetésének lehetőségét azért tartjuk fontosnak, mert segítségével és intézményi feltételek között sajátíthatók el a legfontosabb biztonságpolitikai ismertek, ezáltal érthetők meg a napjaink – és főleg a holnap – szempontjából meghatározó társadalompolitikai, gazdasági, ökológiai és nem utolsósorban katonai-biztonsági kérdések.

Az általunk javasolt tantárgy keretében könnyebben *megérthetők:*

– az ország – még sokáig – változásban levő nemzetközi biztonságpolitikai környezetének fontosabb jellemzői, tendenciái;

– az euro-atlanti integráció elnyeréséig és az azt követő időszak szerteágazó társadalompolitikai, gazdasági és katonai döntései;

– a nemzetközi béke- és konfliktuskutatás szükségessége, a válságmegelőzés és -kezelés mechanizmusa és intézményi feltételrendszere.

A Biztonságpolitikai ismeretek tantárgy fontos szerepet játszhat annak felismertetésében és elfogadtatásában, hogy a korszerűen értelmezett *biztonság olyan komplex fogalom, amely átszövi az egyén és a társadalom egész valóját,* s a jelentőségéből mind jobban veszítő katonai biztonság mellett magában foglalja az egyre hangsúlyosabb gazdasági, politikai, ökológiai, informatikai és más elemeken keresztül az állampolgár szubjektív biztonságát is.

Következésképp a *biztonság társadalmi kategória;* elengedhetetlen azt megismertetni és az érte érzett társadalmi felelősséget tudatosítani – már az iskolában.

Úgy tervezzük, hogy a tematika véglegesítése után kidolgozzuk a téma sajátosságaiból fakadó szakmódszertan elveit és gyakorlati kérdéseit, ami konkrét segítséget nyújthat a tanárok oktató-nevelő munkájához. A szakmódszertani segédlettel együtt olyan oktatási csomagot kínálunk, amely tartalmazza az előadásokat, különböző vázlatokat és táblázatokat, diákat és videofelvételeket, illetve lehetőséget biztosítanak az INTERNET szolgáltatásainak alkalmazására.

A pedagógusok felkészítésének segítésére rendszeres továbbképző tanfolyamokat szervezünk országos, regionális és helyi szinten.

A TIT HABE által kezdeményezett Biztonságpolitikai ismeretek tantárgy olyan differenciált ismereteket nyújthat a különböző évfolyamok tanulóinak és tanárainak, amelyek kitágíthatják a formálódó „euro-állampolgár" látókörét, értékekben, szellemiekben és kultúrában gazdagíthatják „fogyasztóit", ezáltal a lakosság egészét. A modernizáció és az euro-atlanti integráció hullámain a 21. századba igyekvő társadalomnak, s benne különösen a fiatal nemzedéknek ez feltétlenül a hasznára válhat.

Vámosi Zoltán

A szokás hatalma

Nemrég került a kezembe a Cigány Ház (Romano Kher) néprajzi sorozatának első kötete, amely 1995-ben Budapesten látott napvilágot. Címe: Az ember csak a maga sorsárul tud beszélni... – O manus numa pal' peszko trajo zshanel te vorbil...

A sorozatszerkesztő *Zsigó Jenő*, a Fővárosi Önkormányzat Cigány Szociális és Művelődési Módszertani Központjának igazgatója. A könyv ajánló soraiban főleg a cigányság szempontjából ítéli hasznosnak és szükségesnek a kiadványt. A kötet azonban – és az alábbiakban igyekszem ezt megvilágítani – nemcsak a cigányságnak érdekes és hasznos, hanem az úgymond kívülálló számára is roppant gazdag tájékoztató anyagot tartalmazza. Ezért is tartom kissé szűkkeblűnek az ajánlás alábbi sorait: „...jórészt cigányok beszélnek benne cigányoknak... Közös a sorsunk, anélkül, hogy ezt tudnánk, tudhatnánk: magyar cigánynak – romungrónak, oláh cigánynak, értelmiséginek, munkanélkülinek egyaránt."

Ez a közös sors annyiban igaz is, hogy a felsorolt társadalmi csoportok tagjai mindnyájan cigányok, s mint ilyenek a legtöbb balítélet őket sújtja, ám szocioökonómiai szempontból nem lehet egy kalap alá sorolni – mondjuk – a cigány értelmiségit vagy vállalkozót a vályogvetővel avagy a munkanélkülivel, legyenek bár romungrók, illetve oláhcigányok.

A fenti közös sors, amelynek bemutatására a kiadvány vállalkozott, a falusi cigányság két nagy csoportjának: a magyar- és oláhcigányok életmódjával, kulturális hagyományaival, pontosabban ezek töredékeivel foglalkozik. A kiadvány zárszavából megtudjuk, hogy a Romano Kher szervezte néprajzi táborok résztvevőinek gyűjtéseiből válogattak a szerkesztők. A táborok helyszíne az oka, hogy a kötet inkább a tiszántúli és a falusi cigány anyagra helyezi a hangsúlyt. Az életmódjukban, szokásaikban elkülöníthető közösségek közül ezekre koncentráltak.

A népdal és népi próza tekintetében sincs módunk az összehasonlításra. Kár, hogy a csupán oláhcigány anyag is töredékes. Mert érdekes kihívás lenne a Pulitó és Drumó meséje esetében nemcsak a fentebb említett, ún. balkáni hatás tanulmányozása, hanem a világjáró mesekincs hasonló változataival való összevetése is, mint ahogy a Lion és Sándor meséjében az egyetemes meseirodalomtól eltérő, kifejezetten cigány mozzanatok kiemelése.

Így sikerült, ha nem is teljes, de részleteiben igen érdekes ismeretanyagot feltárniuk az említett cigánycsoportok néhol azonos, másutt eltérő hagyományairól, szokásairól, amelyek ma is élnek és hatnak a falusi (sőt városszéli) települések cigány lakosságának hétköznapjaiban. Szó esik itt karácsonyi népszokásokról, párkeresésről, házasságról, lakodalomról, gyerekszülésről, nagycsaládi kapcsolatokról, étkezési szokásokról. Mindezen életmozzanatok néhol szociografikus leírása olykor mélyinterjúk formájában kerül az olvasó elé. (A kötet már csak terjedelmi okokból sem vállalkozhatott rá, hogy a fenti témák mindegyikében bemutasson mind romungró, mind oláhcigány anyagot.)

A válogatás olvastán azonban így is egyértelművé válik, hogy a szóban forgó

két cigánycsoport között a hiedelemvilág, nagycsaládi kapcsolatok, ünneplési, szórakozási szokások nagyjából közös tőből erednek, ám a földrajzi, etnikai környezet hatásai nemcsak nyelvileg különítik el őket egymástól, hanem az élet olyan, mindennapos szokásaiban is, mint az étkezés. Egyértelműbben kiderül például, hogy míg a magyarcigányságnak a cigány hagyománytól – nevezzük ősinek vagy közösnek – eltérő szokásait, életmódját éppen az évszázados magyar környezeti együttélés határozta meg, addig a viszonylag később betelepült oláhcigányság hagyományaira az életmódba, hiedelemvilágba, folklórba és főleg a nyelvbe beszivárgó évszázados balkáni, ortodox környezeti elemek nyomták rá a bélyegüket. A csak oláhcigány folklóranyagot tartalmazó kötet is egyértelműen ezt mutatja.

A népdal és népi próza tekintetében sincs módunk az összehasonlításra. Kár, hogy a csupán oláhcigány anyag is töredékes. Mert érdekes kihívás lenne a *Pulitó és Drumó* meséje esetében nemcsak a fentebb említett, ún. balkáni hatás tanulmányozása, hanem a világjáró mesekincs hasonló változataival való összevetése is, mint ahogy a *Lion és Sándor* meséjében az egyetemes meseirodalomtól eltérő, kifejezetten cigány mozzanatok kiemelése.

A kiadvány harmadik vonulata a szociográfiai interjú. Ezen a téren tesz talán a legtöbbet a kiadvány a célját illetően: cigánysorsokat szembesít a feltehetően cigány olvasóéval – ahogy azt az előszavazó ígérte. Nem is kifogásolható egy etnográfiai kötetben az a műfaji keveredés, de a könyvben szereplő életsorsok is azt a szűkös, kissé egyhangú tematikát kínálják az olvasónak, mint a kifejezetten etnográfiai anyag. Az interjúk három magyarcigány és egy oláhcigány vallomásait tartalmazzák. A megkérdezettek életkora 55–75 év. A gyűjtés időpontja 1989–1993. Ami életútjukból kihámozható, nagyjából azonos: putritól a vályogházig. Az alkalmi munkától (vályogvetés, kosárfonás, zenélés) a munkanélküliségig, illetve a nyugdíj nélküli nyomorig. Viszonylag csak az öreg kosárfonó elégedett. Így summázza életét: „Én a magam kis portámon megvagyok."

És itt térek vissza az előszóval kapcsolatban már említettekhez, nevezetesen: ha már eltérünk az etnográfia szokásjogaitól, célszerű lett volna megszólaltatni más társadalmi rétegek cigány tagjait, éppen a kiadványban kiemelt *mi cigányok ismerjük meg egymást* elvének érvényesülése miatt.

De nem szabad elfelednünk: egy születő sorozat első kiadványáról van szó. Nem fejeződött be sem a gyűjtőmunka, sem a rendszerezés. Ezért egyelőre megelégedünk a kötet kínálatával – és várjuk a folytatást.

Az ember csak a maga sorsárul tud beszélni... – O manus numa pal' peszko trajo zshanel te vorbil... *Gyűjtők:* Bari József–Belecz József–Erőss Gusztáv–Menkó Gabriella–Oltai György–Rézműves Melinda–Rostás Rudolf–Simon Beáta–Szőke Erzsébet–Vajda Imre. *Munkatársak:* Belecz József–Erőss Gusztáv–Menkó Gabriella–Rézműves Melinda. *Sorozatszerkesztő: Zsigó Jenő.* Kiadta a Fővárosi Önkormányzati Cigány Szociális és Művelődésmódszertani Központja, Bp. 1995.

Barta Péter

Vidám iskola?

„Játszanak. Megjátsszák azt, hogy nem játszanak. Ha jelét adom, hogy tudom, hogy játszanak, megszegem a játékszabályokat, és büntetést kapok. El kell játszanom velük a játékukat, hogy nem tudom, hogy tudom, hogy játszunk."

(R. D. Laing)

Zsolnai József és Zsolnai László Mi a baj a pedagógiával? *című könyve külön fejezetben foglalkozik a vidám pedagógiával. Alapkérdésük: vajon szükségszerű-e az, hogy a kultúra vidámabb vonulata csak mellékesen, mint az igazi kultúra mellékvágánya kerül szóba az iskolában? Kérdésfelvetésük jogos: az európai kultúra szomorú öröksége, hogy a tragédiát magasabbra értékeli, mint a komédiát, hogy komolyságot vár el mindentől és mindenkitől, valamint hogy a komolyság ellentéteként a vidámságot állítja be. Csakhogy a magyar nyelvben a komoly ellentéte nem a vidám, hanem a komolytalan.*

Hamvas Béla azt mondja: nincs nagyobb hiba, mint amikor komolyan veszünk valakit, aki önmagát nem veszi komolyan. Aki nem veszi magát és saját kérdéseit, véleményeit komolyan, aki úgy fújja ítéleteit, mint a szappanbuborékot, azzal valóban nincs mit kezdeni. Lehet valaki patetikus és mégis komolytalan. De aki valóban mélyen éli meg az életét, kérdéseit, az akkor sem lesz komolytalan, ha igazgyöngyként megszült gondolatait vidám formában adja tovább (l. *Karinthy Frigyes).* A könyv írói tehát jogosan vetik föl azt a problémát, hogy rossz helyen húzzuk meg a vonalat: nem a komoly és a vidám, a tragédia és a komédia között, hanem a komoly és a komolytalan, a mély és a sekélyes között van az a határ, amit figyelembe kell venni.

Ugyanakkor ebben a Zsolnai-könyvben van egy megállapítás, melyet érdemes alaposabban megvizsgálnunk. Így hangzik: „...az *iskolának* alapvetően vidám helynek, *a »vidámság házának«* kellene lennie. A *pedagógia* pedig *vidám tudomány,* azaz vidám is, tudomány is *lehetne."* Nagyon jól hangzik: egy iskola, ahova jó menni, ahol élvezet tanulni, ahol nincs neurózis, ahol szorongás sincs... Szép lenne. Csakhogy fölvetődik egy probléma, amit *Paul Watzlawick* a „Légy spontán!" paradoxonának nevezett el. Miről is van szó? Ennek a jelenségnek legjobb képviselője az az anya, aki nemcsak azt várja el a gyermekétől, hogy tanulja meg a leckét, hanem azt is, hogy vágyjon is a délutáni tanulásra; de gondolhatunk arra a férjre is, aki nemcsak azt szeretné, ha felesége mindig odaadná magát neki, amikor ő kívánja, hanem azt is, ha a felsége minden alkalommal örülne az ölelésnek. A cselekvés, amit itt elvárnak a szereplők, kikényszeríthető, de az attitűd, nevezetesen, hogy szeressük is a dolgot, csak spontán lehet. Ahogy lehetetlen parancsszóra elaludni, úgy lehetetlen felszólításra örülni valaminek. A *Mi a baj...* című könyvben fölvázolt vidám iskola képe ugyanennek a paradoxonnak a veszélyét rejti magában: egy ilyen jó kis suliban, ugye, vidámak a gyerekek is? De mi van akkor, ha a gyermek éppen utálja a sulit, mert olyan hangulata van, mert egyszerűen rossz a kedve, vagy éppen nincs olyan állapotban lelkileg, hogy jókedvű legyen.

Mrożek hívta föl egyik rövid tárcájában a figyelmemet arra, hogy a szomorúsághoz, a mélabús hangulathoz ugyanolyan *elidegeníthetetlen* jogunk van, mint a pihenéshez, s így van ez a gyermekeknél is. Félő, hogy egy *vidám iskola* ugyanúgy nem tűri el az alkalomadtán születő mélabút,

ahogy egy vidám szilveszteri buli társasága is kiközösíti azt, aki az óévet magába zárkózottan, merengő, esetleg elégikus hangulatban óhajtja búcsúztatni. A *vidám iskola* képe tehát árnyalásra szorul: az iskolának nyíltnak kell lennie a humorra, de nem szabad előírnia, hogy mind a gyermekek, mind a tanárok legyenek vidámak!

Azok az újonnan született keresztyén/keresztény kisközösségek jutnak erről eszembe, amelyek abból kiindulva, hogy az evangélium szó azt jelenti: örömüzenet, úgy gondolják, a keresztyének nem sírhatnak, nem lehetnek szomorúak, örökké mosolyogniuk kell, s ez a mosoly az idők során egyre kínosabbá, egyre fárasztóbbá és fájdalmasabbá válik a számukra. A mindig vidám iskola ugyanúgy veszélyes, mint a humor nélküli iskola.

Az imént a *vidám iskola* veszélyeit a szilveszteri házibulihoz hasonlítottam. Csakhogy van egy nagy különbség is, és most ennek a különbségnek a nyomán szeretnék továbbhaladni. A házibuli ugyanis *önkéntes,* azt ott lehet hagyni. Az iskola azonban nem önkéntes intézmény. A diák kötelessége, hogy ott legyen, hogy odafigyeljen a tanárra, függetlenül attól, hogy az emberileg, szakmailag és pedagógiailag mennyire vonzó személyiség. Számomra kérdéses, hogy biztosan jól fogom-e érezni magam egy olyan helyen, ahol muszáj ott lennem, még ha nem is akarok ott maradni. Az iskola egészen addig marad vidám és jópofa hely, amíg nem él azzal a jogával, hogy a gyermekre kényszerítsen bizonyos dolgokat; márpedig maga a tény, hogy az iskolának erre joga van, megkérdőjelezheti azt az állítást, hogy az iskola vidám hely. A hagyományos iskola elismeri magáról, hogy tekintélyelvű, s így mindenki tudja, hogy milyen keretek között kénytelen mozogni. (Az természetesen iskolánként más és más, hogy erre az írott betű által adott tekintélyére az adott intézmény mennyire alapoz, s mennyire a tanárok felkészültségére, emberségére: *Ingmar Bergmann* úgy emlékezik vissza iskolájára, hogy abban kis tudású és emberségű tanárok próbáltak külső eszközökkel rendet tartani; a régi fasori diákok azonban ma is az őket tanító tanáregyéniségekre emlékeznek, akik tudásuk és egyéniségük erejével tudtak tiszteletet parancsolni.) A modern, esetleg vidám iskola azonban – noha ugyanúgy a tekintélyre épül – könnyen eshet abba a csapdába, hogy el akarja magáról – esetleg önmagával is – hitetni, hogy nem tekintélyelvű.

Ezek a problémák személyes tapasztalatból fakadnak. Egyetemi tanulmányaim mellett Bonyhádon, az evangélikus gyülekezetben dolgozom mint segédlelkész, s így az ottani gimnáziumban is tanítok hittant. Fájdalmas tapasztalatom az, hogy hiába tudom, hogy a hittannak hangulatában kifejezetten oldottnak kellene lennie, mégsem hitethetem el sem a gyerekekkel, sem önmagammal, hogy ez most valami másféle óra, mint a többi, ha egyszer félévkor és év végén osztályoznom kell őket, esetleg néhányukat érettségiztetem is. Ha azt várom el akár tőlük, akár magamtól, hogy úgy tekintsünk az órára, mint egy szabadabb, oldottabb alkalomra, akkor félő, hogy álszent módon hazugság lesz belőle, lévén hogy ők nem szabad akaratukból ülnek ott, hanem kötelességből. Ezt letagadni egyrészt a *ius murmurandi* megtagadása a gyerekektől, másrészt önbecsapás. *Orwell duplagondol*-ja jut erről eszembe: nemcsak a valóságot hamisítom meg – az az hogy az iskola kényszer –, hanem a hamisítás tényét is elfelejtem, sőt, végül magát a felejtést is elfeledem. Nincs az a típusú iskolarendszer, amely biztosítaná a gyermekeknek azt a fajta teljes szabadságot, amit a szabad iskolák hirdetnek magukról, ha egyszer maga az ottlét és a tanulás kötelező, illetve ezek elmulasztása megtorlást vonhat maga után. Ezen az sem segít, ha a tanár megpróbál a tanári szerepből kibújni és valamiféle társsá – rosszabb esetben haverrá – átvedleni. Ezek a próbálkozások véleményem szerint csak – P. Watzlawik szóhasználatát idézve – utópiák: megoldhatatlan feladatot akarnak megoldani, s így a probléma még nagyobb lesz, mint eredetileg volt.

Mi hát a megoldás? Beletörődni abba, hogy „az oktatás célja előidézni azt a lehető legnagyobb mértékű neurózist, amit

az egyén még összeroppanás nélkül kibír"? Vajon van-e kiút ebből a paradox helyzetből? Véleményem szerint van segítség, de ez nem valamilyen újfajta iskolai rendszerből fakad, hanem abból, ha a létező rendszert újragondoljuk. A kérdés tehát ez: milyennek kell látnunk az iskola és a tanuló kapcsolatát ahhoz, hogy az iskolaéletet mindenki elviselje, esetleg még élvezze is?

Érdekes lenne az iskolát – mint rendszert – *játékként* fölfogni. Persze nem olyan értelemben, hogy ez csak azért is valami vidám hely, hanem olyan értelemben, hogy a játékok – minden játék – néhány ismérvét alkalmazzuk rá. (Természetesen nem mindet: a játékhoz hozzátatozik az önkéntesség, ami – erről már volt szó – az iskolának nem sajátja. Ami ezután következik, az nem analógia, csak egyfajta megközelítési mód.) Véleményem szerint a játék lényege a következő:

a) A játékszabályok mindenki számára kötelezőek – adott rendszeren belül nem lehet kibújni alóluk. A játék minden szabálya véresen komoly a játékosok számára!

b) Ezek a játékszabályok nem föltétlenül ésszerűek.

c) Egy tágabb összefüggésben nézve a játék csak játék! Nincs véresen komoly következménye!

Mit jelent ez?

a) *Allan Watts* szerint az élet olyan játék, amelynek az első játékszabálya így hangzik: ez nem játék, ez halálosan komoly. Véleményem szerint ez minden játék első szabálya – enélkül el sem érdemes kezdeni a játékot. Ez igaz az iskolára is, ahol mindenki játssza a maga szerepét: ki a tanárét, ki a diákét. (Én jelenleg mindkettőt, egyiket a gimnáziumban, másikat az egyetemen. Nem könnyű!) Ezeket a szerepeket úgy kell játszanunk, hogy komolyan vesszük őket, mert az iskola nevű játék szabályaihoz ez szigorúan hozzátartozik. Aki nem fogadja el a játék szabályait, automatikusan kizárja magát a játékból. Játszani csak úgy lehet, s tegyük hozzá, csak akkor élvezetes, ha alávetjük magunkat a játékszabályoknak és nem próbáljuk örökkön-örökké a magunk helyzete vagy ízlése szerint változtatgatni őket. A teljes szabadságról való részleges lemondás tehát a játék – mégis úgy, hogy a szabadság hangulatát adja. Aki az iskolában mindenáron új és új szerkezeti és szokásbéli változásokat akar, az nem veszi észre a játékszabályok komolyságát. Példaként említem, hogy mikor Bonyhádra kerültem, több, nem a csoportomba tartozó diákot biztattam, hogy nyugodtan tegezzen, lévén hogy én csak félig-meddig vagyok itt tanár. Később leszoktam erről: rájöttem, hogy sokuk számára nehézkesebben megy a tegezés, mint a magázás, s őket kizökkentené az általuk megszokott játékszabályok ilyen típusú megváltoztatása – akkor is, ha jószándékból, a közvetlenebb kapcsolat kedvéért történik.

Mi hát a megoldás? Beletörődni abba, hogy „az oktatás célja előidézni azt a lehető legnagyobb mértékű neurózist, amit az egyén még összeroppanás nélkül kibír"? Vajon van-e kiút ebből a paradox helyzetből? Véleményem szerint van segítség, de ez nem valamilyen újfajta iskolai rendszerből fakad, hanem abból, ha a létező rendszert újragondoljuk. A kérdés tehát ez: milyennek kell látnunk az iskola és a tanuló kapcsolatát ahhoz, hogy az iskolaéletet mindenki elviselje, esetleg még élvezze is?

b) Az iskola játékszabályai nem mindig logikusak. Ma már nem, de mikor én még gimnáziumba jártam, kötelező volt az iskolaköpeny. Elméletileg azért, mert védi a ruhánkat – valójában azért, mert elő volt írva. Valódi gyakorlati haszna nem volt, mégis hozzátartozott ahhoz, amit úgy hí-

vunk: gimnazista lét, s ma már egyáltalán nem érzem, hogy valami szörnyűség történt volna velem, amiért olyasmire kényszerítettek, aminek semmi, de semmi értelme nem volt. Hasonló a helyzet az óra eleji felállással. Mi a haszna? Semmi. De jó, hogy van: ez is egy játékszabály.

c) Témánk szempontjából ezt tartom a legfontosabbnak. Senki nem szereti azokat, akik egy játszma végén odacsapják a kártyákat, mert veszítettek. Aki nem tudja a játékot és a szabályokat annak látni, amik valójában – játéknak és játékszabályoknak –, az nem tud igazából játszani sem. De én ilyennek érzem azt a tanárt is, aki képtelen időnként kibújni saját szerepéből, aki fennkölt arccal, véres kardként hordozza körbe saját tekintélyét. Az ilyen tanárra igaz az egyik Murphy-törvény: *Már megint túl komolyan veszed magad!* Aki nem tudja időnként odasúgni a diáknak: ne idegeskedj, ez csak egy játék! – az a legjobb úton van ahhoz, hogy ő maga is belebetegedjen a hibáiba, és a diákot is a depresszió szélére sodorja. Annak a tanárnak van igazi tekintélye, aki le tud mondani róla egy-egy pillanatra azért, hogy a tanár szerep alatt meglátsszék az *ember.* Azt hihetnénk, amikor megtörténik, hogy a diák össze tud mosolyogni vagy esetleg röhögni a tanárral, akkor kezdenek el játszani. Pedig valójában pont fordítva van: addig játszották szerepüket, lehetőleg komolyan, méltósággal, egyik a tanárét, másik a diákét, s most kezdenek azzá lenni, amik igazából: emberek. Ha mind a diák, mind a tanár tudja, hogy mindaz, ami az iskolában történik, a tanár magázásával kezdve a WC-beli cigarettázásokon és az azért kapott intőn át az osztályozásokig – egyfajta játék, aminek „halálosan" komolyak a játékszabályai, akkor nem akarnak mindenáron kibújni a játékszabályok alól, de nem is hiszik, hogy minden siker, amit elérnek, dicsőség, s hogy minden hiba, amit elkövetnek, végzetes tragédia. Meg tudnak bocsátani maguknak és egymásnak, és később azzal az elnézéssel és szeretettel tudnak visszaemlékezni mindarra, ami történt, amivel például Karinthy tudta szemlélni saját ifjúságát a *Tanár úr kérem*ben.

Hegedűs Attila

Tájak–Korok–Múzeumok

Könyvkínálat a NAT helyi programjaihoz

A Tájak–Korok–Múzeumok (TKM) mozgalom 1977 őszén a Művelődési és Közoktatási Minisztérium és az Országos Idegenforgalmi Hivatal támogatásával a kulturális idegenforgalmi akció keretében került meghirdetésre. Változatos programjainak, módszereinek köszönhetően népszerűsége azóta is töretlen.

A folyamatosság fenntartása érdekében 1985-ben korszerűsítette szervezetét és 1335 alapító taggal egyesületté alakult, alapszabályában is érvényre juttatva eredeti célkitűzését: „...a környező világ természeti, történeti, építészeti és kulturális értékeinek megismertetése a TKM sajátos játékrendszerének felhasználásával. Ehhez ajánlásokat, ismeretterjesztő kiadványokat biztosít (térképes címjegyzék, TKM Kiskönyvtár sorozat, TKME HÍRADÓ)."

Az alapszabályban megfogalmazott célok *(l. kiemelés)* figyelembevételével – ragaszkodva kultúraközvetítő szerepéhez – a TKME HÍRADÓ, a Klub-Híradó és a sajtóval tartott kapcsolat révén az egyesület ráirányította a figyelmet a húsz éve alakult, kulturális ismereteket adó országjáró tevékenységre.

Az egyesület fizető taglétszáma 1997 februárjában 9503-ról 11 156 főre emelkedett. Itt kell megemlíteni, hogy 12 061 résztvevőt tartunk nyilván, akik a térképes

címjegyzék segítségével folyamatosan részt vesznek az országjáró mozgalommal összekapcsolt bélyegző-gyűjtő játékban.

Az egyesület tagságának 83%-a működik a múzeumokban és közművelődési intézményekben, tagcsoportokban, iskolai baráti körökben. Tagjaink jelenleg ötvenöt tagcsoport és huszonkilenc iskolai baráti körben fejtik ki tevékenységüket és sokszínű, gazdag programokkal teszik vonzóvá az önművelésnek közösségi keretekben működő formáját.

A mozgalmi tevékenység középpontját az elmúlt időszakban a millecentenáriumi felkészülés képezte. A honfoglalás ezerszáz éves évfordulója alkalmából megalakult emlékbizottság felhívásához, széles körű, országos mozgalmat kezdeményeztünk *A magyar államiság kezdetei – Európaiság, ősi hagyományok* címmel a honfoglalás, illetve az Árpád-házi királyok korának művelődéstörténete megismertetése érdekében. Az érdeklődés meghaladta a várakozásunkat. Több mint hatezer diák jelezte részvételi szándékát, akikhez csatlakozott a klubokban, iskolai baráti körökben működő egyesületi tagság nyolcezer főt meghaladó közössége.

A fentiek szerinti millecentenáriumi évforduló egyesületi programja megoszlott:

1. az egyesület által meghirdetett, a honfoglalást és az Árpád-házi királyok életét feldolgozó országos művelődéstörténeti vetélkedőre;

2. a klubokban, baráti körökben működő egyesületi tagság belső életét összefogó, sokszínű, a helyi adottságokra épülő eseménysorozatra.

Az Egyesület célja:

– a környező világ természeti, történeti, építészeti, kulturális értékeinek megismerése és megismertetése, megőrzése, gyarapítása;
– a valós történelemszemlélet kialakításának, a hazához, a lakóhelyhez kötődés elmélyítésének segítése;
– a természeti és épített környezet rombolásának, pusztulásának megakadályozása;
– a szabadidő tartalmas eltöltésére, az egészséges életmódra, a közösség érdekében történő együtt cselekvésre való ösztönzés.

Az Egyesületnél hagyománnyá vált a nyári történelmi játszótáborok megrendezése, és ez alkalommal is ezt ígérték jutalmul a legjobb dolgozatot író általános iskolai tanulóknak. Az értékelés alapján a jutalmazhatók száma meghaladta a kétszáz főt, forráshiány miatt azonban csökkenteni kellett a táborba meghívandók létszámát.

A középiskolás és szakmunkás tanulók részére meghirdetett pályázat mondanivalója azonos volt az általános iskolai tanulók anyagával, csak a feldolgozás módja volt a kiírás szerint igényesebb, remélve, hogy a választott téma kutatása, megírása segíti a pályázók árnyalt, sokoldalú történelmi szemléletének kialakítását, önálló véleményalkotását. A szakértők bírálata alapján a múlt év november 16–17-én megrendezett döntőre 211 középiskolai tanulót hívtak meg, akik közül 55 budapesti, 66 dunántúli, 24 alföldi és 66 a kelet-magyarországi térségből érkezett.

A múltat idéző történelmi játék során szerzett ismeretanyagot a gyerekek tanulmányaik közben remélhetőleg jól tudják majd hasznosítani. A több mint tíz éve rendszeresen megrendezésre kerülő történelmi játszótáborok tapasztalatait, a táborokban kipróbált játékokat, az itt szerzett hasznos ismereteket egy, a táborozók számára jól alkalmazható kézikönyv tartalmazza, mely szintén az egyesület gondozásában jelent meg.

Az egyesület folytatja mozgalmi munkáját segítő nonprofit jellegű kiadói tevékenységét. A nagy népszerűségnek örvendő TKM Kiskönyvtár sorozat eddig meg-

jelent ötszázötven füzete és a TKM Könyvtár kötetei bemutatják a jelentősebb természetvédelmi területeket, műemlékeket, kalauzolnak múzeumok kiállításain, támogatják az egyesület művelődéstörténeti akcióit. Ilyen jellegű ismeretterjesztő – a kispénzű emberek számára is hozzáférhető – kiadványokat a TKM Egyesület jelentet meg. Az 1996. évben huszonnégy új füzet kiadásán kívül huszonhét füzet újrakiadása is megtörtént, korszerűsített tartalommal, színes belső képekkel, fóliázott fedéllappal.

A sorozat jelenleg az ötszázötvenes sorszámnál tart, ami annyiban tér el a valóságtól, hogy az idegen nyelvű változatokat – melyek 1984-től jelennek meg – a sorszám melletti betűjel különbözteti meg. Így igazából 631 füzet jelent meg eddig. 1991-ig számonként tíz-tízezres példányszámban, a csökkenő kereslet azóta 4000–6000 példánynál nem igényel többet. A kilencmilliót meghaladó összpéldányszámot a kifogyott füzetek pótlására szolgáló 399 utánnyomás magyarázza: a listavezető a 18. számú füzet 16 kiadása 151 000 példánnyal.

A sorozat jelenleg az ötszázötvenes sorszámnál tart, ami annyiban tér el a valóságtól, hogy az idegen nyelvű változatokat – melyek 1984-től jelennek meg – a sorszám melletti betűjel különbözteti meg. Így igazából 631 füzet jelent meg eddig. 1991-ig számonként tíz-tízezres példányszámban, a csökkenő kereslet azóta 4000–6000 példánynál nem igényel többet. A kilencmilliót meghaladó összpéldányszámot a kifogyott füzetek pótlására szolgáló 399 utánnyomás magyarázza: a listavezető a 18. számú füzet 16 kiadása 151 000 példánnyal.

Az átlagosan 16 oldalas belív – újabban ennél terjedelmesebbek (24, 32 oldalasak) is megjelennek – kb. 10 500 oldalon 0,5–1 szerzői ív szöveget tartalmaz: nagyjából 350 ívnyit. A füzetekben mindegy ezernégyszáz színes fotó – újabban szövegköztiek is – kb. hatezer fekete-fehér fényképet és rajzot, ötszáznál több színes térképet és nagyjából ötszázötven többszínű – pl. építési periódusokat ábrázoló – alaprajzot, helyszínrajzot. Nem túlzás tehát néhány helytörténész megállapítása: a Kiskönyvtár füzetei helyismereti könyvészetünkben kiemelkedő helyet foglalnak el.

Főleg, ha figyelembe vesszük, hogy az ország mintegy 340 településéről, esetenként nagyobb tájegységéről jelent meg már kiadvány. Természetesen jelentős eltérések tapasztalhatók: Budapest a maga száznál több füzetével elöl jár, de Sopron 23 füzettel – ebből nyolc idegen nyelvű –, Pécs 18 füzettel – négy az idegen nyelvű – az alaposabban feldolgozott városok közé tartozik. Meg kell azonban említeni azt a kb. 260 kisebb települést, melyeknek kulturális látnivalóiról csak egy-egy TKM-füzet az egyedüli hírmondó.

Az eddig megjelent ötszázötven kötet olyan információmennyiséget tartalmaz, amelyet nem szabad figyelmen kívül hagyni akkor, amikor egy pedagógus vagy pedagógusközösség a Nemzeti Alaptanterv mérföldköveit követve készíti a helyi tanterveket.

Nézzünk néhány példát a kiadványok használhatósága szempontjából.

Ha az Ember és természet, valamint a Földünk és környezetünk műveltségi területeihez szeretnénk szemléletes ismereteket nyújtani, csak meg kell beszélni tanítványainkkal, hogy az iskolai könyvtárból (feltételezzük, hogy rendelkeznek a sorozattal) – csak a TKM Kiskönyvtár elejéről válogatva – például a *Kám – Jeli arborétum* (32), *Alcsútdoboz – arborétum* (37), *Pál-völgyi barlang* (39), *Martonvásár – Kastélypark* (41), *Erdőtelek – Arborétum* (58), *Lóczy-barlang* (66), *Vácrátót* (71),

Abaliget – Barlang (77), *Bátorliget – Ősláp* (78), *Ócsa – Tájvédelmi körzet* (85), *Szarvas – Arborétum* (91), *Szombathely – Kámoni arborétum* (99), *Őrség – Tájvédelmi körzet* (136), *Ipolytarnóc – ősmaradványok* (196) köteteket gyűjtsék ki, s azokat az általuk választott, vélt megkülönböztető szempontok alapján csoportosítsák, s az egyes csoportokra legjellemzőbb megállapításokat sorolják fel, illetve értelmezzék.

Más szemszögből ismerhetők meg az ország természeti értékei, ha a kutatás kulcsszavai például a tájvédelmi körzet vagy a vízimalmok; az előbbi témára legalább harminchat kötetet találhatnának a tanulók.

Ugyanennyi lehetőséget tár fel az Ember és társadalom műveltségi terület az anyanyelv és irodalom területén is. Például a várakat bemutató kötetek összegyűjtésével egész történelmi kronológiát lehet levezetni, mely mellé odatehetők az építészeti stílusok, a családi, rokoni kapcsolatok, a társadalmi rangok közti különbségek, a családok közti ellentétek vagy a várak tulajdonosainak a művészetekhez fűződő viszonya, művészetpártoló magatartása. Ez a feladat önmagában is átvezet a művészetek területére; különösen a vizuális kultúra értékei lelhetők fel és mélyíthetők el ily módon nagyon szemléletesen.

Ha a csoportosítás alapelve a korszerű műveltség követelményeinek figyelembevétele, akkor az ötszázötven kiskönyvtári kötetből a hét terület közül a legtöbb értékes információt a hon- és népismeret témaköréhez lehet rendelni. A műemlékeket, kastélyokat, tájházakat, falumúzeumokat, ipartörténeti emlékeket, gyűjteményeket vagy múzeumokat bemutató kötetek mind segítőtársak lehetnek a NAT-ban megfogalmazottak megvalósításában. „A hon- és népismeret segítse elő harmonikus kapcsolat kialakítását a természeti és társadalmi környezettel. Alapozza meg a nemzettudatot, mélyítse el a nemzeti önismeretet, a hazaszeretet, ösztönözzön a szűkebb és tágabb környezet történelmi, kulturális és vallási emlékeinek, hagyományainak feltárására, ápolására. Késztessen az ezekért végzett egyéni és közösségi tevékenységre." A TKM Kiskönyvtár a tematikus feltáráson, rendszerezésen túl gyakorlati feladatok megvalósításához is hozzásegíti a pedagógust és a gyermeket egyaránt. Különösen akkor lehet ezt a lehetőséget kiaknázni, ha az ötszázötven kötet megyei, regionális vagy ennél is szűkebb pátriához kötődő rendszerezése után kezdjük alaposabban feldolgozni, illetve feldolgoztatni az összegyűjtött ismertetést. A legszűkebb környezetünkben megtalálható emlékek, értékek további védelmének felvállalásával – az elméleti felkészültség mellett – tevőleges értékteremtéshez is hozzásegíthetjük a tanítványainkat.

A hon- és népismeret, a környezeti nevelés, a testi és lelki egészség, valamint a kapcsolódás Európához és a nagyvilághoz témacsoportok követelményeinek szemléletes, a gyakorlatban is átvihető ismeretanyagához, illetve annak elsajátításához tud segítséget nyújtani a Tájak–Korok–Múzeumok Kiskönyvtár sorozat jelenleg ötszázötven kötetével.

F. Tóth Mária

Iskolakonferencia

Mecseknádasdon, az Általános Művelődési Központ stílusos épületében rendezte soronkövetkező iskolakonferenciáját a Kemény Gábor Iskolaszövetség. A NAT és a helyi sajátosságok összefüggése állt a tanácskozás középpontjában. Itt mutatták be a „szentlőrinci modell" 1–6. évfolyamra szóló tantervét, melyet *Gáspár László* vezette munkacsoport szerkesztett, s a tantervi adatbank választékát bővíti. Az iskolakonferencián búcsúzott aktív pályájától *Kocsis József* szentlőrinci igazgató.

Diákpolgárok

Az Állampolgári Tanulmányok Központja több képzést hirdet pedagógusoknak, miközben a diákok jogi tájékoztatása is folyamatosan zajlik a fiatal intézményben – a diákparlament határozatai szellemében. A témák: az iskola belső világa, Diákönkormányzatot segítő pedagógusok munkája, alapítványok, egyesületek az iskolában, Gyermeki jogok, Iskolajogok a közoktatási vezetésben, Diákjogokról pedagógusoknak, Állampolgári ismeretek, Iskolai belső szabályok, A „deviáns" gyerek.

Ki Mit Tud?

Miskolc városa jelentkezett az úttörőszövetség által meghirdetett második gyermek Ki Mit Tud? megrendezésének jogáért. A novemberben sorra kerülő művészeti mustra gálaműsorára a város nemzeti színházát ajánlotta fel.

Pedagógiai-művelődési program

Az általános művelődési központok programalkotási munkáját segíti a 200 intézményt és munkatársait tömörítő országos ÁMK Egyesület azzal, hogy két programot (a bajai városi, illetve a gyöngyösfalui községi intézmények dokumentumait) számítógépes lemezen hozzáférhetővé teszi az érdeklődők számára. Az innovatív ÁMK-k hagyományos rendezvénye, a Bajai ősz is ezt a kérdést tűzi napirendjére.

Interkultúra

Fóton a Károlyi Kastélyban szervezték meg Casa Giocosa elnevezéssel az Európai Fiatalok Nyári Akadémiáját. Az elnevezés a nagy humanista tanítómesterre utal, *Vittorino da Feltre* ezen a néven – Boldogság Háza – nyitotta meg annak idején iskoláját. Szolnoki fiatalok és pedagógusok kezdeményezték a hagyomány megelevenítését, több „reneszánsz játszó-tábor" tapasztalatai alapján hazai és külföldi diákok részvételével már egyízben szerveztek „Casa Giocosa"-t. A program keretjátéka tehát egy XV. századi humanista iskola, a „hercegi vacsorák" hangulata határozza meg a szellemileg igényes foglalkozásokat. A dal, a tánc, a színielőadás, az elegáns viselkedés mellett tudományos dialógusok, disputák alkotják a rendezvény egészét (jellegzetes témák jeles „vendégelőadók", professzorok közreműködésével: A művészetek szerepe az ember életében, Az európai kultúra válságjelenségei, Kisebbségek Európában, Európai nemzetek, európai integráció, A félelmetesen tevékeny ember, A tudomány felelőssége stb. A XXI. század európai humanistái így idézik elődeiket.

Ezalatt Eleken, a soknemzetiségű békési mezővárosban a Karácsonyi János Honismereti Egyesület hívta kutatótáborba a régió – határainkon inneni és határainkon túli – fiataljait. A több nemzet hagyományait ötvöző regionális kultúra néprajzát, rítusait, történelmét, mai szociológiai viszonyait tárták fel a táborozók önmaguk, jobb nemzeti és európai önismeretük számára, egyúttal a szélesebb nyilvánosság számára is.

Dinamikus olvasás

Nagyon sokan úgy gondolják, hogy az általános iskola alsó tagozatában megtanultak annyira olvasni, amennyire erre életük során szükségük van. Mások tapasztalata azonban azt bizonyítja, hogy olvasási készségünk fejlesztésével a középiskolában, a felsőfokú továbbtanulás során, sőt felnőtt korban is érdemes foglalkozni, mert a szellemi munka eredményességét, hatékonyságát az olvasási technika, az olvasási kultúra, az olvasási magatartás döntően befolyásolja.

Számítógépes olvasásfejlesztő program Windows környezetben

Az IBM kompatibilis személyi számítógépekhez (PC) készített olvasásfejlesztő program a dinamikus olvasás módszerének elsajátításához szükséges teljes eszköztárat tartalmazza.

A jelészlelés bevezető, szemtornáztató gyakorlatai után következnek a látószögnövelő és fixációszélességet fejlesztő gyakorlatok, majd a ritmikus szemmozgás automatizálását kialakító gyakorlatsorok. Ezt a visszaugrás nélküli olvasásra szoktató feladatok és memóriafejlesztő, jelsorkereső gyakorlatok követik.

A szövegfelfogás fejlesztésére és az olvasási sebesség fokozására, mérésére szolgálnak az érdekes, nevelési szempontból is fontos ismeretterjesztő szövegek. Minden feladatcsoport gyakorlási és öntesztelési lehetőséget is kínál, így a tanulók nyomon követhetik képességeik fejlődését.

A gyakorlatok paramétereit (jeltípus, jelsorhossz, látószög, fixációszélesség, felvillanási idő, olvasási sebesség stb.) tetszés szerint lehet választani, így biztosított az előrehaladás fokozatossága, személyre szabottsága.

A program által használt gyakorlószövegek és tesztek a kezelési útmutatóban ismertetett módon tetszés szerint megváltoztathatók.

Környezeti feltételek:

Min. PC 386, Windows 3.1, magyar betűkészlet.

A program mellékleteként olvasható az a 20 napos tréning-javaslat, mellyel naponkénti, mintegy 60–70 perces gyakorlással jelentős előrehaladás érhető el mind az olvasás újfajta technikájában, mind a szövegfelfogás terén.

A program kiválóan alkalmas tanfolyamokon való használatra is, ezért ajánljuk általános-, és középiskoláknak, művelődési házaknak, könyvtáraknak.

A program ára: 15.000,– Ft + ÁFA.

Beszerezhető: i&i Kulturális Informatikai és Innovációs Kft., Budapest, I. ker. Corvin tér 8., Fax: (1) 201-4892.

További felvilágosítás kérhető Huszerl Józseftől az (1) 201-5256-os telefonszámon.

Néhány szó a dinamikus olvasásról

Többféle olvasási mód létezik. Máshogyan olvasunk egy népszerű ismeretterjesztő művet, mint egy tudományos szakmunkát, máshogy egy regényt, máshogy verset, máshogy a szórakoztató olvasmányt, mint a bölcseleti művet. Az olvasás célja és sebessége szerint beszélhetünk betűolvasásról, meditatív olvasásról, tanulmányozó vagy elemző olvasásról, szórakoztató olvasásról, tájékozódó olvasásról, gondolat-olvasásról (lényegkiragadás), kereső olvasásról (skipping). Melyik ezek közül a gyorsolvasás? Erről többen, többféleképpen vélekednek. Fogadjuk el azt a nézetet, hogy gyorsolvasás minden olyan olvasás, amely az általánosnál és megszokottnál gyorsabban történik, bármelyik olvasási formáról van is szó, mivel a koncentrálás, a gondolati jelenlét, a szellemi elevenség magas fokát, és teljes beleélést kíván. Ezek alapján helyesebb is, ha nem gyorsolvasásról beszélünk – hiszen nem az előrehaladás abszolút sebességéről van szó –, hanem dinamikus olvasásról, s ekkor a lényeg az intenzitáson van. A program ez utóbbi – dinamikus olvasási – technikát segít elsajátítani használóinak.

lapvég

Zalán